

# Kunnskapsløftet for alle!

*Kunnskapsløftet for elever med multifunksjonshemning på et tidlig utviklingstrinn.*

**May-Tove Pedersen**



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det  
utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

**UNIVERSITETET I OSLO**

20.oktober 2008

# Innhold

<b>INNHold .....</b>	<b>2</b>
<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>5</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>7</b>
<b>1. INTRODUKSJON.....</b>	<b>8</b>
1.1 BAKGRUNN OG AKTUALITET .....	8
1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLINGEN.....	9
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	9
<b>2. TEORETISK GRUNNLAG .....</b>	<b>11</b>
2.1 BEGREPSAVKLARING.....	11
2.1.1 <i>Multifunksjonshemming på et tidlig utviklingstrinn.....</i>	<i>11</i>
2.2 BESKRIVELSE AV ELEVENE.....	12
2.2.1 <i>Kommunikasjon med språksvake elever .....</i>	<i>13</i>
2.3 SPRÅKUTVIKLING HOS BARN MED UTVIKLINGSHEMNING .....	13
2.3.1 <i>Samspill med multifunksjonshemmede elever.....</i>	<i>14</i>
2.3.2 <i>Totalkommunikasjon.....</i>	<i>16</i>
2.3.3 <i>Lærerens rolle i samspillet.....</i>	<i>17</i>
2.3.4 <i>Pedagogisk tilrettelegging av undervisning.....</i>	<i>19</i>
2.4 LÆREPLAN .....	21
2.4.1 <i>Læreplantenkninger.....</i>	<i>21</i>
2.4.2 <i>Læreplanverket for Kunnskapsløftet.....</i>	<i>24</i>
2.4.3 <i>Inkludering og tilpasset opplæring.....</i>	<i>25</i>

---

2.4.4	<i>Spesialundervisning.....</i>	27
2.4.5	<i>Individuell opplæringsplan.....</i>	28
2.4.6	<i>Lærernes forståelse av Læreplanverket for Kunnskapsløftet.....</i>	32
2.4.7	<i>Grunnleggende ferdigheter.....</i>	33
2.4.8	<i>Grunnleggende ferdigheter i forhold til elever med multifunksjonshemming.....</i>	34
<b>3.</b>	<b>FORSKNINGSMETODISK TILNÆRMING.....</b>	<b>36</b>
3.1	FENOMENOLOGISK PERSPEKTIV .....	36
3.2	HERMENEUTIKK. ....	37
3.3	VALG AV FORSKNINGSMETODE.....	38
3.4	UTARBEIDELSE AV INTERVJUGUIDEN .....	39
3.4.1	<i>Prøveintervju.....</i>	40
3.5	UTVALG AV INFORMANTER.....	40
3.6	ANALYSE OG BEARBEIDING AV DATA .....	41
3.7	DRØFTINGER AV VALIDITET OG RELIABILITET .....	42
3.7.1	<i>Forskerrollen.....</i>	43
3.7.2	<i>Forskningsopplegget .....</i>	44
3.7.3	<i>Validiteten i datamaterialet .....</i>	45
3.7.4	<i>Tolkninger og analytiske tilnærminger .....</i>	46
3.7.5	<i>Etiske overveielser .....</i>	46
<b>4.</b>	<b>PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATENE .....</b>	<b>48</b>
4.1	INNLEDNING.....	48
4.2	PROSESSEN FOR Å FORSTÅ KUNNSKAPSLØFTET.....	49
4.3	VURDERING AV GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER FOR DEN AKTUELLE ELEVGRUPPEN .....	56

---

4.4	BRUKEN AV FAGPLANER OG LÆRINGSPLAKATEN I PLANLEGGINGEN AV IOP .....	61
4.5	PLANLEGGING AV IOP I FORHOLD TIL KUNNSKAPSLØFTET .....	67
<b>5.</b>	<b>OPPSUMMERING, KONKLUSJON OG IMPLIKASJONER.....</b>	<b>73</b>
5.1	OPPSUMMERING.....	73
5.2	KONKLUSJON .....	75
5.3	IMPLIKASJONER .....	76
5.3.1	<i>Praktisk – pedagogiske implikasjoner.....</i>	<i>77</i>
5.3.2	<i>Forskningsmessige implikasjoner.....</i>	<i>77</i>
<b>KILDELISTE .....</b>		<b>79</b>
<b>VEDLEGG 1.....</b>		<b>83</b>
<b>VEDLEGG 2.....</b>		<b>85</b>
<b>VEDLEGG 3.....</b>		<b>87</b>
<b>VEDLEGG 4.....</b>		<b>89</b>

## **Sammendrag**

### ***Bakgrunn og aktualitet***

Undersøkelsen har hovedfokus på hvordan lærerne til elever med multifunksjonshemning på et tidlig utviklingstrinn utvikler forståelse for Læreplanverket for Kunnskapsløftet i forhold til sin planlegging av undervisning, og hva lærerne konkret gjør og vektlegger når de planlegger IOP for elevene. I fylket som jeg har min yrkespraksis fra er det rettet søkelys mot Kunnskapsløftet og hvordan dette kan brukes i forhold til den aktuelle elevgruppen. For å belyse temaet er det utarbeidet følgende problemstillinger:

- Hvordan utvikler lærere forståelse for Læreplanverket for Kunnskapsløftet i forhold til elever med multifunksjonshemning på et tidlig utviklingstrinn?
- Hva gjør lærerne for å tilpasse elevens IOP til Kunnskapsløftet?

### ***Teorigrunnlag***

Teorien rundt temaet multifunksjonshemning er hovedsakelig hentet fra opplæring av multifunksjonshemmede. For tilrettelegging av språkmiljø, læringsmiljø og kommunikasjon for mennesker med multifunksjonshemning har jeg brukt teorien til Horgen (2006) og Lorentzens (2001). Videre har jeg trukket inn aktuell teori i forhold til læreplanarbeid, inkludering, tilrettelagt undervisning og spesialundervisning. Jeg vil også komme inn på lovverk og retningslinjer for grunnskoleopplæring og spesialundervisning.

### ***Metode***

Siden formålet med oppgaven var å finne ut hvordan lærere til elever med multifunksjonshemning forstår Kunnskapsløftet og hva de gjør for å tilpasse det til elevens IOP, valgte jeg kvalitativ metode for datainnsamlingen. Jeg hadde en tilnærming til problemstillingen med et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv.

Ved bruk av disse perspektivene ble informantenes egen opplevelser, erfaringer og refleksjoner belyst gjennom dybdeintervju. Informantene ble kontaktet med brev til ledelsen ved de aktuelle skolene. Inspektørene ved de aktuelle skolene plukket ut informanter etter gitte kriterier, som at lærerne skulle arbeide direkte med den aktuelle elevgruppen og at de skulle ha spesialpedagogisk tilleggsgutdannelse. Avslutningsvis i metodekapitlet ser jeg på reliabiliteten og validiteten og foretar forskningsetiske vurderinger.

### ***Resultater og avsluttende kommentar***

Jeg har drøftet og analysert funnene, det har vært gjort ut fra 4 hovedkategorier med noen underkategorier. Drøftingen har vært gjort i lys av relevant teori om multifunksjonshemming, teori rundt læreplan og Kunnskapsløftet. Det har også blitt drøftet i forhold til lover og forskrifter.

Hovedtendensen i funnene er at lærerne i undersøkelsen har liten kunnskap om læreplananalyse, men god spesialpedagogisk kunnskap om den aktuelle elevgruppen. De har god kunnskap i å kartlegge elevenes læreforutsetninger i tråd med Nordahl og Overland (2004) sin teori.

Undersøkelsen viser også at det er avgjørende for at lærerne skal ta i bruk nasjonale læreplaner at det blir stilt krav til dem fra ledelsen. Det er også avgjørende at ledelsen legger til rette for kompetanseheving.

Til slutt kommer det fram at det hadde vært ønskelig om at spesialundervisning hadde fått en større plass i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, og at den aktuelle elevgruppen blir nevnt i framtidige planer.

## Forord

Arbeidet med masteroppgaven i spesialpedagogikk ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, nærmer seg slutten. Det har vært en lærerik og spennende periode, med mange fine diskusjoner og teoretiske og praktiske utfordringer.

For at jeg skulle kunne gjennomføre masteroppgaven er det mange som fortjener en stor takk for hjelpen. Først vil jeg takke min veileder Sven Nilsen ved Institutt for Spesialpedagogikk for konstruktiv kritikk og god veiledning.

Jeg vil også takke mine 6 informanter for deres velvillighet og engasjement i temaet, uten det ville det ikke ha blitt noen oppgave. Takk mine venninner som stilte opp som prøveintervjupersoner, og min mann som skaffet til veie alle tekniske hjelpemidler som jeg trengte for å gjennomføre denne studien.

Takk også til min kollega Ellen Ekevik som i innspurten av masteroppgaven leste korrektur.

Til sist vil jeg takke min gode venninne Hege Malmsten som under hele prosessen har deltatt i pedagogiske drøftinger. Hun har bidratt med sin gode spesialpedagogiske kompetanse og læreplankompetanse, og har gitt meg uvurderlig støtte under hele oppgaven.

Sarpsborg oktober 2008

May-Tove Pedersen

# 1. Introduksjon.

I dette kapitlet presenteres bakgrunn og aktualitet. Videre presenteres problemstillingen og hva den inneholder. Til slutt oppgavens oppbygning.

## 1.1 Bakgrunn og aktualitet

Mitt utgangspunkt for masteroppgaven var at jeg i over 10 år har vært lærer for denne elevgruppen, jeg har derfor erfaring med å skrive IOP for elevene. Min interesse for temaet ble vekket da jeg var i praksis ved Torshov kompetansesenter i anledning fordypningen i Utviklingshemning ved ISP. Torshov kompetansesenter satte i gang en kursrekke om temaet Kunnskapsløftet i forhold til elever med multifunksjonshemning. Jeg fikk da anledning til å delta i veiledning av skoler og delta på noen av kursene, mens jeg var student i praksis ved kompetansesentret.

Denne undersøkelsen skal ha hovedfokus på hvordan lærerne til elever med multifunksjonshemning på et tidlig utviklingstrinn utvikler forståelse for Læreplanverket for Kunnskapsløftet i forhold til sin planlegging av undervisning, og hva lærerne konkret gjør og vektlegger når de planlegger IOP for elevene. Opplæringen av barn og unge med store og sammensatte funksjonshemninger er historisk sett en relativt ny oppgave for det ordinære skoleverket i Norge. Til langt inn på 60 tallet ble mange av disse elevene definert som ikke opplæringsdyktige og dermed fratatt retten til opplæring. Videre var det relativt vanlig å bruke egne skoler for spesialundervisning eller helseinstitusjoner for denne elevgruppen (Nordahl og Overland 2004). I det fylket jeg gjør denne undersøkelsen er det mest vanlig de siste 15 – 20 årene at denne elevgruppen får sitt opplæringstilbud i forsterkede avdelinger tilknyttet en normalskole i hjemkommunen. Noen av målsetningene i de to skolene hvor jeg gjør undersøkelsen, er å inkludere alle elever så godt som mulig i forhold til normalskolen som avdelingen tilhører.



---

## 1.2 Presentasjon av problemstillingen

Prosjektet er en empirisk undersøkelse, og som nevnt i innledningen dreier oppgaven seg om hvordan lærerne til elever med multifunksjonshemming på et tidlig utviklingstrinn utvikler forståelse for Læreplanverket for Kunnskapsløftet, og hva de konkret gjør i planleggingen for den enkelte elev. Gjennom intervju av lærere med spesialpedagogisk tilleggsutdannelse ønsker jeg å innhente deres erfaringer og synspunkter om planleggingen av undervisningen.

Problemstillingene for undersøkelsen er som følger:

- Hvordan utvikler lærere forståelse for Læreplanverket for Kunnskapsløftet i forhold til elever med multifunksjonshemming på et tidlig utviklingstrinn?
- Hva gjør lærerne for å tilpasse elevens IOP til Kunnskapsløftet?

Problemstillingene er todelt, den første dreier seg om lærerens prosess for å utvikle en forståelse for Læreplanverket for Kunnskapsløftet opp mot den aktuelle elevgruppen. Den andre delen er hva lærerne konkret foretar seg i opplæringen, og hvordan elevenes IOP er tilpasset Kunnskapsløftet.

## 1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er inndelt i fem kapitler. Det første kapitlet er en introduksjon hvor masteroppgavens bakgrunn og problemstillinger presenteres. I det andre kapitlet beskrives elevene som studien handler om. Teori rundt multifunksjonshemming og teori knyttet til læreplaner og Kunnskapsløftet presenteres. I kapittel tre redegjøres det for metodiske tilnærminger. Her beskrives forskningsprosessen og det redegjøres for vitenskapelige perspektiv som ligger til grunn for denne, dessuten begrunnelser for valg av metode, hvordan datainnsamlingen og analysen har vært gjennomført. Til slutt i kapittel tre gjøres noen refleksjoner over etiske dilemmaer. Kapittel fire består av

presentasjon av analyse og drøftinger. Til slutt kapittel fem som består av oppsummering, konklusjon og implikasjoner.

## 2. Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet beskrives elevene som studien handler om. Teori rundt temaet multifunksjonshemning, teori i forhold til læreplanarbeid, inkludering, tilrettelagt undervisning og spesialundervisning presenteres. Til slutt trekkes det frem hva opplæringsloven sier og hva som er sentralt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

### 2.1 Begrepsavklaring

Denne undersøkelsens hovedproblemstilling gjør bruk av begrepene multifunksjonshemning på et tidlig utviklingstrinn. Jeg vil derfor avklare hva jeg forstår med disse begrepene.

#### 2.1.1 Multifunksjonshemning på et tidlig utviklingstrinn

Når jeg i denne oppgaven bruker begrepet elever med multifunksjonshemning på et tidlig utviklingstrinn, dreier det seg om elever med en omfattende kognitiv svikt, sansetap og motoriske vansker. I tillegg er de utviklingshemmet i alvorlig til dyp grad. (Etter ICD-10 graderes utviklingshemning i kategoriene Lett, Moderat, Alvorlig og Dyp,) Det kreves særlig tilrettelegging i forhold til samspill og kommunikasjon. Skadene virker sammen og forsterker hverandre og skaper store kommunikasjonsvansker og problemer med å mestre seg selv og omverdenen (AAMR). American Association on Mental Retardation har den mest anerkjente definisjonen på utviklingshemning:

*"Mental retardation is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social and practical adaptive skills. This disability originates before age 18" (AAMR, 2002, s. 8).*

Ifølge denne definisjon av utviklingshemning skal det være en signifikant begrensning i forhold til intellektuell fungering, tilpasningsevne, og når det gjelder

funksjonsområder som språk og sosial fungering (Opdal og Rognhaug 2004). AAMR (2002) understreker betydningen av at vurdering av utviklingshemming er basert på faglig/klinisk skjønn. En person kan ikke få betegnelsen utviklingshemmet med mindre det foreligger en grundig og faglig forsvarlig vurdering (Opdal og Rognhaug 2004). AAMR (2002) foreslår fire klassifiseringssystemer ut fra grad av støttebehov for å kunne fungere i hjem, skole og fritid. *Periodisk støtte*, liten støtte når det er behov, kan gis i perioder, med lav eller høy intensitet. *Begrenset støtte*, omfanget av støtten er begrenset men ikke bare i perioder. Personen kan klare mange oppgaver med begrenset støtte. *Omfattende støtte*, behovet for støtte er mer omfattende. Personen trenger hjelp til de fleste daglige gjøremål. Trenger hjelp gjennom hele dagen. *Gjennomgripende støtte*, personen trenger helkontinuerlig støtte og pleie og krever personale gjennom hele døgnet (AAMR, 2002; Opdal og Rognhaug 2004). De elevene denne undersøkelsen handler om vil komme i den sistnevnte kategorien.

## 2.2 Beskrivelse av elevene

Elevgruppen jeg retter meg mot har alvorlig til dyp utviklingshemning. De har de aller største og mest sammensatte lærevanskene. De har store kognitive vansker, og i tillegg til sin kognitive funksjonshemning har de ofte somatiske lidelser. Når skadene virker sammen kan de forsterke hverandre, og skape større utfordringer i forhold til kommunikasjonen med omverden (Horgen 2006). Store motoriske vansker er også vanlig. Mange har skjev- og feilstillinger i rygg, hofter og ledd på grunn av spastisk muskulatur. Syn og hørsel er ofte skadet. Epilepsi er vanlig for denne elevgruppen (Horgen 2006).

Uviklingsmessig er de på et tidlig trinn. Disse elevene vil alltid være avhengig av full hjelp og støtte gjennom alle dagliglivets aktiviteter (Horgen 2006). Det vil også si at skoledagen må være individuelt tilpasset hver enkelt elev. Horgen (2006) sier at den pedagogiske utfordringen er å legge et godt grunnlag for læring der læring ikke skjer automatisk. Skape utviklingsmuligheter der utvikling ikke kommer av seg selv. Det kreves særlig tilrettelegging i forhold til samspill og kommunikasjon (Horgen 2006).

## 2.2.1 Kommunikasjon med språksvake elever

Horgen (2006) er i sin bok "Det nære språket" opptatt av at de signalene barna sender ut skal tolkes og forstås. Denne elevgruppen lærer ikke språkytringer som de tar med seg mellom skole og hjem. Språkmestringen blir borte om de ikke møtes av kjente mennesker i elevens nære miljø (Ibid). For å skape et godt språkmiljø for elevene blir det viktig at de nære miljøene som eleven er en del av møtes og lærer av hverandre hvordan elevens ytringer oppfattes (Ibid). På skolen og i elevenes hjemmemiljø blir det viktig å skape en kultur hvor omsorgspersoner rundt eleven kommer sammen for å tolke og forstå elevens ytringer (Horgen 2006).

*"Kommunikasjon er en overføring av et budskap fra et individ til et annet. Dette vide synet på kommunikasjon innebærer at alt som et individ gjør, ubevisst eller bevisst kan kommunisere noe bare det finnes en mottaker som bevisst eller ubevisst oppfanger budskapet og tolker det."* (Granlund og Olsen 1988. S.17)

Noen kommunikasjonsteorier handler om kommunikasjon mellom mennesker, og prøver å forenkle hva som skjer. Det er avsender som sender et budskap til en mottaker. Avsenderen har kanskje en intensjon med å sende budskapet, verbalt eller non-verbalt (Ulleberg 2004). Ofte knyttes kommunikasjonsbegrepet til en intensjon og et behov for å sende et budskap. Det skal være bevisst, og avsender og mottaker skal ha felles koder og symboler. Bateson utvider kommunikasjonsbegrepet til å gjelde samhandling i videre forstand. Kommunikasjon handler om å dele handlinger, opplevelser, følelser, intensjoner og tanker, erfaringer eller informasjon (Horgen 2006). For å legge tilrette for språk og kommunikasjon for denne elevgruppen må vi ta utgangspunkt i den normale språk og kommunikasjonsteorien.

## 2.3 Språkutvikling hos barn med utviklingshemning

Gjerum og Eilertsen (1995) sier at språkutviklingen alltid vil være forsinket hos utviklingshemmede, men det vil være store individuelle forskjeller avhengig av barnets funksjonsvansker. Både utviklingen av forståelse for språk og tale er forsinket ved utviklingshemming. Oppgaver som krever språklig forståelse måles mer i språklig

kapasitet enn i kognitiv kapasitet (Gjerum og Eilertsen 1995). Her skiller Gjerum og Eilertsen (1995) mellom kognitiv kapasitet og språklig kapasitet. Likevel kan vi tolke det slik at det må foreligge en viss kognitiv kapasitet for å kunne tilegne seg språklig forståelse. Et av kriteriene for å få diagnosen utviklingshemming er at det er svikt i språklig fungering (Opdal og Rognhaug 2004).

### **2.3.1 Samspill med multifunksjonshemmede elever**

Spedbarnforskning rettes mot samspillet mellom omsorgsperson og barn i førspråklig alder, og viser til den synkronisering som preger det. Særlig gjelder dette ansikt- til- ansikt samspill (Lorentzen 2001). Dette starter gjerne med mor barn interaksjon, som senere utvikles til lek og turtaking. På denne måten har begge parter en felles positiv opplevelse av situasjonen (Ibid). Mor lærer barnet å kjenne og kan fange opp signaler som barnet sender ut. Hun svarer på barnets signaler som begynner å forvente visse handlinger fra henne. Det blir ikke forventet av omsorgspersonen at barnet skal prestere i dette samspillet. Det er kontakten mellom mor og barn som blir selve handlingen og opplevelsen (Ibid). Vi ser hos de fleste forskerne at oppfatningen om førspråklig utvikling er basert på at barnet klarer å etablere en gjensidig og aktiv påvirkning på samspillet (Lorentzen 2001). Setter vi dette i sammenheng med undervisningen av elever med multifunksjonshemning på et tidlig utviklingstrinn, blir det viktig å klare å etablere det samspillet mellom omsorgspersonen og eleven. Læreren må arbeide for å oppnå kontakt med eleven, og læreren må være sikker på at eleven er aktiv og med i samspillet.

Henning Rye (1993) snakker om tre aspekter som er viktige i barn-omsorgsgiver relasjon: *Tilknytningen, kommunikasjon, formidling av læring*. Rye (1993) sier at det første punktet er tilknytningen mellom omsorgsgiveren og barnet. Dette utgjør grunnlaget for at det skal utvikles et samspillforhold. Det andre punktet er kommunikasjon, dette dreier seg om gjensidig utvikling av signaler, initiativ og reaksjoner (Ibid). Dette utgjør begynnelsen på samspillet mellom omsorgsgiver og barn. Det tredje punktet er formidling av læring (Rye 1993). Omsorgsgiveren står som

---

en formidler mellom barnet og omverden. Omsorgsgiverens rolle er å bistå barnet i å skaffe seg informasjon og erfaring om sitt forhold til omverden. Dette kan skje ved at den voksne hjelper barnet med å rette oppmerksomhet mot omgivelsene, ta initiativ, oppfatte og reagere på inntrykk fra omgivelsene. Omsorgspersonen kan også tilpasse miljøet slik at det blir lettere for barnet å forstå verden rundt seg (Rye 1993).

Trevarthen har i flere artikler hevdet at det nyfødte spedbarnet ser ut til å være biologisk tilpasset et sosialt miljø. Det kan se ut til at forskerne er ening om at barnet mestrer å være deltaker i dialogiske utvekslinger. Dialogene ligner voksnes samtaler (Lorentzen 2001). Denne turtakingen er noe som lett kan gjenkjennes i arbeid med denne elevgruppen dersom eleven ser og hører. Som tidligere nevnt har disse barna ofte flere funksjonshemninger (Ibid). Her må læreren tenke på hvilke kanaler som er sterke hos eleven for å kunne komme i posisjon til denne type samspill. Imitasjon er også noe som har vært sett på i spedbarnsforskningen. Flere av forskerne hevder at det er moren som starter å imitere barnet. Etter hvert vil begge parter aktivt delta i samspillet. Barnet imiterer etter hvert omsorgspersonens handlinger. Barnet begynner å skape mening i sin tilværelse gjennom samspillet med sine omsorgspersoner (Lorentzen 2001). I dette tidlige stadiet av samspill utformes kommunikasjonen. Det vil si at den starter ved fødselen. Vygotsky sier at vi fødes inn i et sosialt liv helt fra starten av. Barnet er en del av et sosialt fellesskap helt fra starten av. Det er miljøet barnet er født i som blir avgjørende om barnet er innenfor eller utenfor. Lorentzen (2001) poengterer at barnet ikke skal gå på utsiden av miljøet og vente på at den kognitive utviklingen skal komme i et stadium slik at barnet skal kunne sosialisere seg. Når barnet er sterkt utviklingshemmet skaper det en større utfordring for miljøet å innlemme barnet i fellesskapet.

Det stilles krav til at de som skal arbeide med denne elevgruppen bruker hele seg i samspillet og er til stede for eleven (Lorentzen 2001). Det kreves også at læringen blir tilrettelagt. Når elevene får tilrettelagt læring, blir de gitt muligheter til utforskende atferd, lek med gjenstander og felles rettet oppmerksomhet mot samme gjenstand. Det skapes en trygg atmosfære rundt eleven, og nærhet til omsorgspersonen viser seg

gjennom forskning og erfaring å være knyttet til noen viktige aspekter ved senere stadier av kommunikasjon og språklig utvikling.

Tenker vi oss et multifunksjonshemmet barn på et tidlig utviklingstrinn blir dette viktig å reflektere over. Lærerens rolle er ofte å formidle læring. Starter vi på det tredje punktet og skal begynne å formidle læring uten å ha tenkt gjennom de to første punktene har vi mistet noe svært viktig i prosessen. Kontakten kommer først, så kommunikasjonen, og etter det blir barnet i stand til å tilegne seg læring. Lorentzen (2001) sier noe viktig om akkurat dette. Han var opptatt av hvordan han kunne komme inn til sin datter Kajas verden. Han ville lære hennes språk for å finne ut hvor hun var. Han la vekt på at han skulle tilpasse seg henne og ikke omvendt. Han sier at det er viktig å formidle læring men at det må skje i riktig rekkefølge.

### **2.3.2 Totalkommunikasjon**

I arbeidet med denne elevgruppen er totalkommunikasjonsbegrepet ofte brukt i undervisningssammenheng. Totalkommunikasjon kan beskrives som en holdning, en positiv måte å møte elevene på (Frølich 1995). Det å være åpen for å ta i bruk flere kanaler og kommunisere med eleven på. Den innebærer respekt og aksept. I totalkommunikasjon er det en vilje til å bruke alle tilgjengelige midler for å forstå og bli forstått. Det som blir viktig er å legge vekt på formidlingen av budskapet, framfor formen det formidles i (Horgen 2006). Totalkommunikasjon kan forveksles med strukturert totalkommunikasjon som er en metode som ofte ble og blir brukt i undervisningen av denne elevgruppen (Ibid). Strukturert totalkommunikasjon har fått en del kritikk de siste årene. Når vi går inn og ser på kritikken er det ofte det atferdsregulerende i kommunikasjonen som kritiseres. Det at vi skal vente på respons fra eleven før det blir gitt svar, noen ganger kan ikke eleven gi respons. Strukturert totalkommunikasjon som er en undervisningsmetode som har vært mye brukt i opplæringen av elever med multifunksjonshemming på et tidlig utviklingstrinn (Horgen 1997). Den er hentet fra døv - blinde pedagogikken. Strukturen brukes som et hjelpemiddel til å oppnå kommunikasjon. Denne metoden bygger på en helhetlig



strukturering av hele dagen for eleven. Metoden skal strukturere alle personer, steder, gjenstander og gjøremål som eleven opptrer i. Dette er for å skape oversikt og gjenkjennbare forventninger hos eleven. Den kjente rammen skal gi et utgangspunkt for eleven og de voksne rundt eleven for å tolke omgivelsene (Horgen 1997).

### **2.3.3 Lærers rolle i samspillet**

For å si noe om hvordan læreproblemene til denne elevgruppen er, kan vanskene beskrives som omfattende kommunikasjonsproblemer (Horgen 1997). Elevene kommuniserer ikke av seg selv, selv om de rundt er godt kjente mennesker for eleven. Det kan være vanskelig for eleven å være aktiv eller på egen hånd gjøre noe som gir forståelse og utvikling. Læreren må henvende seg til eleven med det "språket" eleven forstår (Ibid). Læreren må være tett på, og formidle den kunnskapen som blir viktig for eleven. Det er læreren som har ansvar for å oppnå kontakt (Ibid). Lærers oppgave blir å finne og tilpasse seg sansekanalene til eleven, og hele tiden forsikre seg om at eleven er med. Læreren er ansvarlig for å opprettholde kontakten med eleven (Ibid). Læreren må være konsentrert og ha oppmerksomhet mot eleven, og holde eleven i best mulig sanseposisjon. Læreren må tilpasse seg elevens tempo (Ibid). Dette er for å møte eleven på hans arena. Disse elevene har ofte ukontrollerbar motorikk, hyppige epileptiske anfall og store somatiske problemer. Læreren må ta ansvar for at det blir samspill mellom lærer og elev ved å tone seg inn og svare på alle signalene eleven uttrykker (Ibid). Til slutt må læreren finne rammer eller ritualer som eleven trenger i dette samspillet for orden, gjenkjenning og glede. Horgen (1997) deler opp i tre hovedtyper av aktiviteter knyttet til dette; først å trygge og roe, deretter følgende, støttende og imiterende aktiviteter gjerne knyttet til ansikt –til- ansikt-samspill og til sist å følge elevens oppmerksomhet i utforsking (Horgen 1997). Horgen (2002) sier at: "*Samspillspedagogikk betyr å legge vekt på gjensidigheten i forholdet mellom eleven og den voksne.*" Det å handle sammen med eleven gjør at kommunikasjonen får mening for eleven. Her kan vi trekke linjer til felles fokus om objekter eller handlinger. Læreren må legge tilrette for felles fokus, eleven vil ikke selv ta initiativ til at læreren skal være med i handlingen (Horgen 2002).

I spedbarneforskningen ser vi at barnet involverer omsorgspersonene i sine handlinger ved å peke og å ta kontakt. Dette vil ikke denne elevgruppen gjøre av seg selv. Det er derfor viktig at læreren er bevisst på hvor eleven er, og hva han er opptatt av. Her handler det om å ta elevens perspektiv. Lorentzen (2001) er opptatt av at vi skal møte eleven på hans arena, slik at eleven kan ta til seg kunnskap. Det er gjennom samspillet og dialogen at selvet dannes sier Lorentzen (2001). Det barnet opplever som meningsfullt, opplever det derfor dialogisk, dvs. i samspill og kommunikativ utveksling med andre. Da har barnet vært med på å skape den meningen som er dannet (ibid). I dette meningsskapene samspillet vil det oppstå læring. Når det blir lagt tilrette for samspill og dialog er det et godt utgangspunkt for elevens mulighet til å ta til seg læring. Lorentzen (201) sier videre at dette er grunnleggende kjennetegn ved menneskelige eksistens, og dette gjelder alle mennesker uavhengig av funksjonsnivå (ibid).

Dette er nært knyttet til Vygotskys utviklingsteori. Han mener at alle barns mentale funksjoner og ferdigheter opptrer på to plan. Først det mellompersonlige og deretter det individuelle plan. Vygotsky mener at utvikling og læring henger sammen med det han kaller sosial-kulturell menneskelig aktivitet, hvor barnet er bidragsyter, og lærerens rolle er å gjøre barnet i stand til å delta aktivt i samspillet (Lorentzen 2001).

Det er å gjøre noe sammen med eleven, i stedet for å gjøre noe "med" eleven. Det er viktig å understreke samspillet fordi elevene med store og sammensatte læreversker er passive. Det er lett for pedagogen å bli den aktive, den som tar alle initiativ og hele tiden gjør noe, nettopp "med" eleven (Horgen 1997). Hun advarer mot å bli for ivrig etter at eleven skal være aktiv, læreren kan komme i skade for å gjøre ting med eleven uten at partene har oppnådd det samspillet som er viktig for at eleven skal være aktiv i dialogen. Det blir derfor viktig å bygge på elevens aktiviteter og reaksjoner, om det skal være et samspill. Læreren må sensitivt tilpasse omgivelsene og sine egne aktiviteter og reaksjoner til eleven. Elevene har kanskje få og annerledes signaler og atferd (Horgen 2006).

---

En gjensidig kommunikasjonsforståelse i mellom lærer og elev er helt nødvendig for utvikling. Lærere som arbeider med elever med multifunksjonshemming på et tidlig utviklingstrinn bør trives i samspillet (Horgen 2006). De bør ha evne til å leve seg inn i elevens opplevelsesverden, være i stand til å dele opplevelsene og vise entusiasme i samspillet. Læreren må være våken for elevens tegn og signaler, og bør kunne tolke signalene slik at elevens ytring blir meningsfull (Horgen 2006).

### **2.3.4 Pedagogisk tilrettelegging av undervisning**

Pedagogisk er det viktig å få fram at elever med spesielle behov ikke er en ensartet gruppe, men individer med svært ulike læreforutsetninger (Nordahl og Overland 2004). Når et barn med multifunksjonshemming begynner på skolen må opplegget alltid på en eller måte tilrettelegges. Her er det også store individuelle forskjeller. De fysiske rammene må ofte tilpasses for elevene. Noen skoler er det relativt lett å tilpasse elevene, mens andre er mer utfordrende. Lærerne får ofte utfordringen å gjøre det beste ut av de fysiske forholdene som er på den skolen som eleven skal begynne på. De fysiske rammene for undervisningen kan noen ganger føre til begrensninger.

Det er viktig at det er god plass, lett tilgjengelig for rullestoler. Det må være tilpasset lyd, lys og farger med gode og tilrettelagte muligheter for stell og pleie (Horgen 2002). Denne elevgruppen har behov mye hjelp og støtte fra omsorgspersonene i skolen, og har i tillegg behov for plasskrevende hjelpemidler, som rullestoler, ståbrett og andre nødvendige tilrettelegginger. Undervisningsformen tar ofte mer plass enn vanlig. Noe av undervisningen foregår ofte på gulvet på matter, eller i tilknytning til spesialhjelpemidler. Elevene trenger varierte stillinger, og bevegelse som elevene ikke klarer å gjennomføre uten omsorgspersoner og hjelpemidler. Elevene trenger også undervisning sammen med andre elever og deres pedagoger, og de trenger undervisning alene. Som andre elever har de behov for spesialrom. Stell, som skifte av bleier og evt. vått tøy er en del av den pedagogiske hverdagen og et utgangspunkt for læring (Horgen 2002).

På grunn av at mange av disse elevene har sansevansker når det gjelder f. eks syn og hørsel, bør lokalene tilpasses med godt lys og lyddempende vegger uten for mye sjenerende akustikk (Horgen 2002). Ofte har elevene store konsentrasjonsvansker, forstyrrende lyd og lysinntrykk kan være direkte hemmende for undervisningen. Elevene selv lager ofte mye støy og kan på den måten forstyrre undervisningen for andre elever. Dette bør også tas hensyn til i tilretteleggingen for den enkelte (Horgen 2002).

Disse elevene sitter nesten alltid i rullestol, derfor bør dette tas spesielt hensyn til. Fysiske barrierer kan lett føre til at elevene blir segregert fra det som for andre elever er en selvfølge. Det bør også tas hensyn til de omsorgspersonene som arbeider med elevene. Blir det for vanskelig å komme fram med rullestolen for hjelperen kan han/hun også bli et hinder for undervisningssituasjonen for eleven.

Noe av undervisningen bør vanligvis foregå i enerom. Undervisning i enerom er nødvendig for at samspillet mellom lærer og elev skal kunne foregå så uforstyrret som mulig. De har ofte individuelle opplegg som krever oppmerksomhet og konsentrasjon. Elevene har også behov for individuelt tilrettelagt undervisningsmateriell. Dette materiellet bør noen ganger oppbevares innelåst i en vanlig skole (Horgen 2002).

Store og gode hygiene rom er helt nødvendig. De vanlige skoletoalettene er som oftest ikke brukbare. Elevene trenger skjerming i toalett-og stellesituasjonen. Et slikt rom må ha stellebenk og mulighet for å dusje eleven. Hjelpemidler som toalettstoler og dusjstoler er nødvendig. Disse hjelpemidlene tar stor plass, og det mest hensiktsmessige er at de oppbevares der de skal brukes. Det må også være mulighet for å løfte elevene med heis, f.eks. takheis. Det kreves plass til nødvendig hygieneutstyr (Horgen 2002).

Elevene kan ha behov for å hvile i løpet av skoledagen. Det bør derfor være et egnet sted hvor eleven kan få hvile uforstyrret, gjerne på en madrass eller i en seng. Disse behovene varierer mye fra elev til elev. Noen kan ha behov for å sove, mens andre

---

kan klare seg med litt hvile på en matte på gulvet. Dette må tilpasses individuelt (Horgen 2002).

Det pedagogiske personalet som arbeider tett på elevene bør få kontinuerlig veiledning og oppfølging av kompetente PPT rådgivere. Det er viktig for å holde en god faglig standard i det pedagogiske arbeidet. Det bør også lages gode rutiner som er lette å gjennomføre, slik at det pedagogiske arbeidet kan kvalitetssikres. Det bør også settes av tid til samarbeid for de som arbeider med elevene. Et tverrfaglig team er viktig for å sikre at hele eleven blir ivaretatt, både pedagogisk, fysisk og medisinsk. Det er nesten alltid assistenter og ufaglærte i tillegg til pedagogen i samarbeidet med denne elevgruppen. Pedagogen som har det pedagogiske hovedansvaret for undervisningen, bør veilede og involvere det øvrige personalet.

## 2.4 Læreplan

### 2.4.1 Læreplantenkninger

Tilrettelegging av læring for elever i skolen er mangfoldig og komplisert.

Læreplanteori kan være til hjelp for lærere i deres arbeid med å tolke og analysere læreplaner, for videre å kunne tilrettelegge for gode undervisningsformer for elevene (Bjørnsrud 2005). I læreplanteorien kan vi finne svar på hva en læreplan er. Den sier noe om ulike måter å bygge opp en læreplan på, muligheter og begrensninger i planlegging av undervisning (Gunnestad 1994). Den engelske læreplanspesialisten Lawrence Stenhouse (1975) mener at det er en forutsetning at læreren må ha innsikt i læreplanteori, for å kunne spille en sentral rolle i planlegging og vurdering av undervisningen (Gunnestad 1994).

I evalueringen av L97 ble det påpekt at et av de største forbedringsområdene i grunnskolen lå i en bedre kompetanse i læreplananalyse. Denne kompetansen kommer ikke av seg selv. For at lærerne skal få bedre kompetanse kan den tilegnes gjennom læring om læreplananalyse og læreplanarbeid (Bjørnsrud 2005). Her i landet er

sentralt utarbeidede lærerplaner et viktig utgangspunkt for lærerens opplæringsvirksomhet. I de nasjonale planene settes det opp mål for de enkelte fagene, det legges føringer for valg av faglig innhold, arbeidsmåter og vurderingsopplegg (Engelsen 2007). Lærerne må selv fortolke målene, planlegge undervisningen og sette læring ut i praksis. De sentrale planene må være et utgangspunkt for et videre lærerplanarbeid hos lærerne (ibid).

Problemstillingen for denne undersøkelsen går ut på å finne ut hvordan lærerne planlegger IOPer i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Stenhouse (1975) så på læreplanutvikling som et samarbeid mellom lærerne, der de utviklet en forskende holdning der de reflekterte over eget og felles arbeid. Denne teorien kan en finne igjen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet hvor det står:

*”Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen” (LK 2006 s.34).*

Det vil også i denne undersøkelsen fokuseres på hvordan lærerne har samarbeidet i spørsmål rundt Læreplanverket for Kunnskapsløftet. En stor del av lærerens måte å arbeide med lærerplaner er å gjøre læreplananalyse. Den sentrale læreplanen er i vårt land en ramme for lærerens virksomhet i klasserom og skole (Engelsen 2007).

Planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæring skal skje innenfor den sentrale læreplanenes rammer (Ibid). De planene lærerne lager for eget undervisningsarbeid må bygge på analyse av sentrale læreplaner (Engelsen 2007).

Vi kan ha ulike perspektiver på hvordan læreplanen blir oppfattet og brukt. De forskjellige aktørene som læreplanen berører vil kunne ha ulik opplevelse av den ut fra hvilket perspektiv de ser og opplever den fra.

Goodlad m fl. (1979) har skissert dette ut fra fem ulike læreplannivåer. *Ideenes læreplan:* Den bygger på de mange meningene og ideene som kommer fram i debatter rundt skole og undervisning. Disse ideene kan ha sitt utspring fra filosofiske og ideologiske idèstrømninger (Engelsen 2007). *Den formelle læreplanen:* Det er selve

dokumentet som utgjør rammen for læreinstitutionens virksomhet. (Engelsen 2007). I forhold til denne studien vil dette gjelde Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Jeg vil senere komme inn på innholdet i det som på denne måten vil utgjøre en teoribakgrunn for analysen av funnene fra undersøkelsen. *Den oppfattede læreplanen:* Det utgjør den tolkningen lærere og andre gjør når de leser læreplanen. Denne tolkningen blir lagt til grunn for den planleggingen, tilretteleggingen, gjennomføringen og vurderingen av opplæringen som læreren og skolen gjør (Engelsen 2007). *Den operasjonaliserte læreplanen:* Det vil utgjøre den opplæringen som blir gjennomført innenfor læreplanens rammer, slik som den blir oppfattet av læreren (Engelsen 2007). *Den erfarte læreplanen:* Det vil utgjøre det som elevene erfarer og opplever av undervisningen som blir gitt. Det vil også utgjøre det som foreldrene og samfunnet opplever av undervisningen som blir gitt (Engelsen 2007).

Undersøkelsen handler om hvordan lærere oppfatter Læreplanverket for Kunnskapsløftet, og hvordan de tilrettelegger for undervisningen av elever med multifunksjonshemming. Alle elevene som undersøkelsen gjelder, vil etter opplæringslovens § 5 – 1 ha rett til spesialundervisning. Alle elever som får spesialundervisning, skal ha individuell opplæringsplan i samsvar med § 5 – 5 i opplæringsloven (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). I forhold til Goodlads mfl. teorier vil det her bli snakk om den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen og den operasjonaliserte læreplanen. Overordnet vil (*Den formelle læreplane*) Kunnskapsløftet være som en teoretisk bakgrunn for undersøkelsen. *Den oppfattede læreplanen* vil komme fram i intervjuene av lærerne om hvordan de forstår Kunnskapsløftet i forhold til denne aktuelle elevgruppen. *Den operasjonaliserte læreplanen* vil komme fram i de svarene som lærerne i undersøkelsen gir i forhold til hvordan de omsetter planen til undervisningspraksis, altså hva de konkret gjør.



### 2.4.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet

Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen skal danne grunnlag for opplæringen i skolen. Den består av en generell del, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag og fag- og timefordeling for grunnskolen og videregående opplæring. Planverket er enforskrift med hjemmel i opplæringsloven (LK 2006 b). *Planens generelle del* utdyper formålsparagrafen i Opplæringsloven, og overordnede mål for opplæringen. *Prinsipper for opplæringen* gjelder for alle fag og trinn i skolen og inkluderer Læringsplakaten. Dette må ses i sammenheng med lover og forskrifter, og læreplanens generelle del. *Læreplaner for fag* angir formål, hovedområder, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål (LK 2006 b).

Kunnskapsløftets læreplaner er ikke fullt så detaljerte som de forrige læreplanene. Haug 2004 konkluderer fra evalueringen av Reform 97 at læreplanen var for detaljert og omfattende (Hølleland 2007). Kompetansemålene i Kunnskapsløftet skal være tydelige og presise. Forskjellen fra L97 er at elevene ikke lenger skal ha *innsikt* og *kjennskap* til store mengder ulik kunnskap. I Kunnskapsløftet kommer det fram at elevene skal kunne *gjøre* og *mestre* noe i forhold til de kunnskaper og ferdigheter de har utviklet gjennom arbeidet med ulike fag (ibid). Derfor er grunnleggende ferdigheter innført i alle fagplanene. Ferdigheter sammen med generell nyttetenkning preger Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Ibid). Grunnleggende ferdigheter skal gi elevene bedre kompetanse i de enkelte fagene, alle fagene samlet skal bidra til å hjelpe elevene til å bli bedre i de grunnleggende ferdighetene (Isnes 2007). En annen viktig endring fra tidligere læreplaner er at det ikke er lagt direkte føringer for metoder og arbeidsmåter som skal anvendes for at målene skal oppnås. Det blir altså større frihet for den enkelte skole til å tilpasse den generelle læreplanen til en lokal kontekst (Hølleland 2007) og (Øzerk 2006). Skoleeierne, skolen og lærerne kan velge den arbeidsmåten og metoden de vil (Øzerk 2006). Kunnskapsløftets læreplan gir et større lokalt handlingsrom av flere grunner. Planen er formulert med kompetansemål for to- tre-årsbolker. Det faglige innholdet er ikke like tydelig som ved tidligere planer og valg av metoder og arbeidsmåter blir et lokalt ansvar (Isnes 2007). Videre legger



---

Kunnskapsløftet noen føringer for hvordan arbeidet i klasserommet skal gjennomføres. Målene skal være tydelige og definerte, det skal legges vekt på grunnleggende ferdigheter i alle fag, og det skal gis tilbakemelding og veiledning som er tilpasset behovet til den enkelte eleven (Dysthe 2007).

I denne undersøkelsen vil jeg hovedsakelig se på prinsipper for opplæringen og de grunnleggende ferdighetene. Grunnleggende ferdigheter kobles til fag der det er mulig for den aktuelle elevgruppen. Under intervjuene av lærerne vil jeg forsøke å få svar på hva lærerne legger i grunnleggende ferdigheter for denne gruppen, og jeg vil i den videre analysen forsøke å finne sammenheng mellom grunnleggende ferdigheter slik de framstår i Kunnskapsløftet og grunnleggende ferdigheter i forhold til denne elevgruppen.

### **2.4.3 Inkludering og tilpasset opplæring**

Inkludering innebærer at alle elever deltar i og erfarer tilhørighet til et lærerikt fellesskap (Håstein og Werner 2005). Dette vil også gjelde for denne elevgruppen. Utgangspunktet for grunnskolen i dag er at opplæringen skal tilpasses alle elever. Den skal være tilrettelagt for å inkludere alle elever uansett funksjonshemning (NOU 2003: 16) Opplæringen skal være tilgjengelig for alle, det skal være like muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever er ulike og har derfor ulike behov og forutsetninger, derfor vil det være behov for en differensiert og variert opplæring (St. meld. nr. 30). Utviklingen har gått fra integrering som handlet om at alle elever skal inn i den vanlige skolen, til inkludering som handler om at elevene skal bli en del av miljøet i skolen (NOU 2003: 16).

Hovedutfordringen i Kunnskapsløftet er å inkludere alle elever uavhengig av funksjonsnivå så tidlig som mulig for å skape gode læringsprosesser. Tilpasset opplæring blir et egnet virkemiddel i denne forbindelse (Dale og Wærness 2007). Skolen vil videre trenge kompetanse for å kunne utforme tilpassede læringsmål for opplæringen. Skolen må derfor ha tilgang på kunnskapsbase om tilpasset opplæring for å utvikle og begrunne de valgene de står overfor i undervisningsprosessen (Ibid).

Historisk har det vært vanlig å differensiere undervisningen i tilpasset opplæring. Det vanlige har vært at tilpasset opplæring har dreid seg om individualisering (Dale og Wærness 2007). I Kunnskapsløftets generelle del fokuseres det på at både fellesskapet og individuelle tilpassninger skal vektlegges. Det bygger på en forestilling om at fremgangen til den enkelte elev avhenger av hvordan samspillet er mellom lærer og elev, og like mye hvordan samspillet er til de øvrige elevene i gruppen. Læreplanen understreker at et godt arbeidslag hever kvaliteten på elevenes arbeid. I

Kunnskapsløftet omtales ikke tilpasset opplæring som individualisering (Dale og Wærness 2007). Perspektivet fra Kunnskapsløftets andre del er at opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og kunne oppleve gleden av å mestre og å nå sine mål (Ibid). Tilpasset opplæring må ses i relasjon til fellesskapet. Lærerens oppgave i den forbindelse er å legge til rette for et godt arbeidsfellesskap. Læreren skal legge til rette for sosiale sammenhenger hvor elevene kan være trygge på hverandre, slik at sterke elever kan være forbilder, og dra med seg andre i positiv retning (Dale og Wærness 2007). Tilpasset opplæring som er i samsvar med intensjonene i Kunnskapsløftet fordrer at lærerne stiller de kravene som må til for at elevene skal nå den målsetningen som blir satt til den enkelte. Kravene og forventningene skal være i samsvar med de evner og forutsetninger som den enkelte elev innehar (Ibid) Dette i tråd med opplæringslovens § 1 – 2 som sier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven.

Læringsplakaten inngår i Prinsipper for opplæringen, og er en oppsummering av skolens og lærestedets grunnleggende forpliktelser.

*”....gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre ”(LK 2006 b).*

Dette prinsippet skal komme til uttrykk i hele virksomheten. Det krever at alle sider ved opplæringen blir lagt til rette, med tanke på de forutsetningene for læring den enkelte elev har (NOU 2003: 16). De elevene som denne undersøkelsen handler om vil alle kreve særskilt tilpasning. I veiledningen for spesialundervisning i grunnskolen sier:

*”Tilpasset opplæring tilsier ulik behandling og fordypning i arbeid med lærestoffet og variasjon i art, vanskegrad, mengde, tempo og progresjon (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).*

Dette innebærer at arbeidsformene i skolen må endres slik at den blir i stand til å gi opplæring til elever med betydelig utviklingshemning. I denne forbindelse må oppmerksomheten rettes mot miljøet og skolens arbeidsformer (NOU 2003: 16).

Begrepet tilpasset opplæring er ikke noe nytt begrep. Det kom på dagsorden tidlig på 1970 tallet (NOU 2003: 16). Alle elever har i følge Opplæringsloven krav på tilpasset opplæring. All opplæring skal ta utgangspunkt i den enkeltes elevs forutsetninger og evner. Det vil handle om en svært uensartet elevgruppe, med alt fra relativt enkle lese – og skrivevansker til tunge multiple funksjonsnedsettelse (NOU 2003: 16).

#### **2.4.4 Spesialundervisning**

For enkelte elever vil ikke en tilpasning innenfor rammen av ordinær undervisning være tilstrekkelig for at eleven kan ha utbytte av opplæringstilbudet (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Den gruppen elever som denne undersøkelsen omhandler, vil i de fleste tilfeller ikke kunne ha utbytte av den ordinære undervisningen selv med betydelig tilpassning og tilrettelegging. Det er da aktuelt å vurdere om eleven har behov for mer omfattende tilpasning. En mer omfattende tilpasning vil i denne sammenhengen være spesialundervisning. Spesialundervisning er juridisk sett en rett for den enkelte elev (Nilsen 2004). I opplæringsloven § 5-1 I rett til spesialundervisning (2004) heter det:

*”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbode har, rett til spesialundervisning.*

*”I vurderinga av kva for opplæringstilbud som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbode skal ha eit slikt innhald at det samla tilbode kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar.” (lov om spesialundervisning) (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).*

Hver kommune skal ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste. Tjenesten kan organiseres i samarbeid med andre kommuner (Aarnes 2000) og (Nordahl og Overland 2004). Opplæringsloven § 5-3 sier at før det skal gjøres vedtak om spesialundervisning må det foreligge en sakkyndig vurdering (Nordahl og Overland 2004). Det er den pedagogisk-psykologiske tjenesten i kommunen som skal sørge for at det utarbeides en sakkyndig vurdering. Vurderingen skal gi svar på om eleven har behov for spesialundervisning. Den skal også si hva slags opplæring som bør gis (Aarnes 2000). For å kunne gi svar på dette må PPT gjøre en utredning av elevens utbytte av den ordinære undervisningen. PPT skal også gi en tilrådning om realistiske opplæringsmål, og uttale seg om hjelpen kan gis innenfor det ordinære tilbudet, og om hva som er et forsvarlig opplæringstilbud (Nilsen 2004).

#### **2.4.5 Individuell opplæringsplan**

Individuelle opplæringsplaner er et lovfestet begrep i skolelovgivningen i Norge (Aarnes 2000). Det er tre hovedgrunner til at det skal lages IOPer. For det første er det en juridisk grunn, loven krever det. For det andre er det økonomiske grunner, det må dokumenteres at midlene brukes til nyttige formål og at det gir resultater. Til sist er det en pedagogisk grunn, det skal bidra til bedre undervisning (Aarnes 2000). Tilretteleggingen av opplæringen for denne elevgruppen skal baseres på den enkelte elevs evner og forutsetninger (Nordahl og Overland 2004). Det er skolen som har hovedansvaret for å utarbeide IOPer for elever som har fått vedtak om spesialundervisning (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

Arbeidet med å tilrettelegge undervisningen for elever med store og sammensatte funksjonshemninger er en omfattende og mangeartet oppgave for den enkelte lærer. Denne elevgruppen vil trenge hjelpemidler og lærestoff som ikke er vanlig for andre elever i grunnskolen. Dette innebærer et brudd med tradisjonelle undervisningsformer og aktiviteter (Nordahl og Overland 2004). Disse forholdene som må kartlegges grundig før det skal fastsettes mål for opplæring av elevene. Det er mest hensiktsmessige om de som arbeider nærmest eleven utformer den individuelle

læreplanen. Foreldrene har en særlig kunnskap om elevens vansker og styrke, det er derfor svært viktig at foreldrene deltar i prosessen med å utarbeide planen (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

Alle elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak fra kommunen skal etter Opplæringslovens § 5-5 ha en individuell opplæringsplan (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Det blir derfor viktig å definere hvilke elever som har rett til spesialundervisning (Nordahl og Overland 2004). Som nevnt i kapittel 2.4.6 har ikke den elevgruppen som undersøkelsen handler om, utbytte av den ordinære undervisningen og dermed rett til spesialundervisning. Videre blir fokuset for denne studien satt på hvordan lærerne tilpasser IOPer mot Kunnskapsløftet. Alle elevene som undersøkelsen omhandler vil etter loven ha rett til spesialundervisning, og vil derfor også ha en individuell opplæringsplan. I veiledningen for spesialundervisning står det:

*”Reglane om innhaldet i denne lova og i forskrifter etter denne lova gjeld for spesialundervisning så langt dei passar. For elev som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan. Planen skal vis mål for innhaldet i opplæringa og korleis ho skal drivast. Også avvikande kontraktsvilkår for lærlingar kan fastsetjast i den individuelle opplæringsplanen.*

*Skolen skal kvart halvår utarbeide skriftleg oversikt over den opplæringa eleven har fått og ei vurdering av utviklinga til eleven. Skolen sender oversikta og vurderingen til eleven eller til foreldra til eleven og til kommunen eller fylkeskommunen.* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

Hensikten med IOPer er at den skal sikre elever med spesialundervisning et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud. Planen utarbeides av skolen på bakgrunn av den sakkyndige vurderingen fra den Pedagogisk Psykologiske tjenesten og vedtaket fra kommunen om spesialundervisning (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

Innholdet i IOPer skal etter loven vise mål for opplæringa og hvordan opplæringa gis. For å komme fram til målene i elevenes IOPer må det på forhånd gjøres en grundig kartlegging av elevene. Det å skaffe seg god kjennskap til den enkelte elevs evner og

forutsetninger er en nødvendig betingelse for å planlegge og gjennomføre tilpasset opplæring og spesialundervisning. Pedagogisk kartlegging er en prosess som gir kjennskap til enkelteleven. Den har som hensikt å få fram relevant pedagogisk kunnskap om eleven (Nordahl og Overland 2004).

Det som bør kartlegges er elevens styrke og behov. En må finne fram til hva eleven kan, liker og er interessert i. Videre må man se på hvilke behov eleven har i forhold til de fysiske omgivelsene (Nordahl og Overland 2004). Når det gjelder den elevgruppen undersøkelsen handler om, må man også kartlegge behov eleven har for å kunne nyttiggjøre seg den undervisningen som blir gitt. Det kan være primærbehov som mat – drikke – hvile – søvn og medisiner. Noen vil også ha behov for fysioterapi og fysisk trening for å kunne fungere optimalt. Læreren må også sette seg inn i elevens situasjon, det å ta elevens perspektiv. Læreren må også sette seg inn i elevens mestringsmåter, og se på hvilke strategier elevene velger. Til sist må det kartlegges hvilke problem som vanligvis oppstår i forbindelse med opplæringen. Hvordan kan eleven lære ny atferd eller hensiktsmessige strategier (Nordahl og Overland 2004)?

Det er viktig at arbeidet med å fastsette målene i IOPene bidrar til en individuell utvikling, og at målene er i samsvar med elevens egne evner og forutsetninger (Nordahl og Overland 2004). Målene skal også bidra til deltakelse i fellesskapet og tilpasses verdigrunnlaget og de overordnede skolepolitiske målsetningene vi har i vårt samfunn. Ved at målene som blir satt i IOPer bidrar til individuell utvikling, og er tilpasset fellesskapets verdier og rammer, gis de en klar begrunnelse (Ibid).

Mål og bestemmelser for skolen gis to grunnleggende kriterier for valg av overordnede mål i en IOP.

- 1. målvalg ut fra fellesskapets mål og verdier.*
- 2. målvalg ut fra individets evner og forutsetninger (Nordahl og Overland 2004 s. 110).*

Målene i en individuell opplæringsplan skal ikke bare være rettet mot tradisjonelle skolefag. De skal også være utformet for å fremme sosiale ferdigheter, positiv selvoppfatning og identitetsutvikling. Spesialundervisningen skal derfor ikke bare være rettet mot skolefaglige aktiviteter (Ibid).

Den pedagogiske kartleggingen og målvalgene skal sikre grunnlaget for at den individuelle opplæringen omfatter alle sidene ved elevens opplæring. Den tredje delen av arbeidet med den individuelle opplæringsplanen har til hensikt å ivareta beskrivelse av hvordan undervisningen skal organiseres (Nordahl og Overland 2004).

Som nevnt innledningsvis er det fortsatt vanlig at elever med store og sammensatte funksjonshemninger har sin undervisning i egne tilpassede lokaler, enten i en forsterket avdeling tilknyttet en normalskole eller i en egen skole. De skolene denne undersøkelsen ble foretatt i hadde forsterkede avdelinger tilknyttet normalskolen, og således et samarbeid med normalskolen så langt det lot seg gjøre.

I utgangspunktet gjelder målsetninger, innhold og organisering som angis i den nasjonale læreplanen for alle elever uansett evner og forutsetninger. Det innebærer at en individuell opplæringsplan alltid må ta utgangspunkt i de alminnelige læreplaner, og det må arbeides for at føringene i den nasjonale læreplanen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Nilsen 2004) og (Nordahl og Overland 2004).

I forhold til denne undersøkelsen som handler om elever som ikke har evner og forutsetninger for å følge målene for fagplanene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, må målene for denne gruppen elever ta utgangspunkt i den generelle delen i Kunnskapsløftet. Det kan vi finne igjen i Departementets kommentarer til loven som sier at:

*”Den individuelle opplæringsplanen må ta utgangspunkt i den generelle delen av læreplanene og læreplanene i faget så langt dei passar, og også ta utgangspunkt i læreplanskane og læreutsiktene til den enkelte eleven slik det går fram av den sakkunnige vurderinga.(...) ein må samordne planen for klassen” (Ot.prp. nr1997.1998:170).*



I Odelstingsproposisjonen kommet det tydelig fram at den individuelle planen skal ta utgangspunkt den generelle delen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

Det betyr i denne sammenhengen at lærere som arbeider med elever med multifunksjonshemming på et tidlig utviklingstrinn lovmessig er pålagt å ta hensyn til nasjonale planer, lokale skoleplaner og trinnets planer, når de planlegger for den enkelte elev. Ved utforming av IOPer må skolen ta hensyn til både den enkelte elevs forutsetninger og til felles mål for opplæringen ut fra læreplaner på høyere nivå (Nilsen 2004).

#### **2.4.6 Lærernes forståelse av Læreplanverket for Kunnskapsløftet**

Kunnskapsløftet stiller nasjonale krav og målsetninger for skolen, men gir skolene frihet til å velge arbeidsmåter og organisering selv (Hølleland 2007). For at lærerne skal kunne si noe om hvordan de forstår og oppfatter Læreplanverket for Kunnskapsløftet må de gjøres kjent med det. Jeg stilte noen spørsmål om hvordan de har satt seg inn i det og hvordan prosessen for arbeidet med å bli kjent med læreplanverket har foregått. Elever som får spesialundervisning skal etter opplæringsloven § 5-5 ha individuell opplæringsplan. Som tidligere nevnt skal den tilpasses de nasjonale planene. Nordahl og Overland (2001: 68) lister opp tre grunnleggende prinsipper for arbeid med individuelle opplæringsplaner.

- Arbeid med individuelle opplæringsplaner krever kartlegging av den enkelte elev.
- Den individuelle opplæringsplanen skal tilpasses nasjonale mål og bestemmelser for skolen.
- Arbeid med individuelle opplæringsplaner skal være tilknyttet praksis.

Nordahl og Overland (2004) sier videre at disse prinsippene bør tas hensyn til uavhengig av hvilken modell eller skjemaer som blir benyttet for individuelle



opplæringsplaner. Ut fra læreplanteorien til Goodlad som nevnt i teoridelen, vil jeg prøve å se på hvordan lærerne oppfatter den nasjonale læreplanen. Ut fra deres tolkning vil planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen bli utført.

### 2.4.7 Grunnleggende ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter innebærer i følge Kunnskapsløftet at skolen skal prioritere utvikling av grunnleggende ferdigheter i alle fag. De grunnleggende ferdighetene er:

*Å kunne uttrykke seg muntlig*

*Å kunne lese*

*Å kunne regne*

*Å kunne uttrykke seg skriftlig*

*Å kunne bruke digitale verktøy*

Disse ferdighetene er innarbeidet i læreplaner for fag. Alle lærere har ansvar for at elevene får utvikle sine grunnleggende ferdigheter.

Fagplanene i Kunnskapsløftet har tydelige mål for hva elevene skal mestre på ulike trinn. Gjennom slike kompetansemål uttrykker læreplanene tydelige faglige ambisjoner for alle elever. Elevene vil i ulik grad kunne nå de fastsatte målene. Hver enkelt elev skal stimuleres til størst mulig måloppnåelse gjennom tilpasset opplæring. Elever som denne undersøkelsen handler om, vil i de fleste tilfeller ikke kunne nå målene i fagplanene slik de er fremstilt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Det som blir interessant å finne ut er om det er mulig å tilrettelegge undervisningen for denne elevgruppen slik at de følger samme retningen som enkelte fagplaner i Kunnskapsløftet. Kan målene i deres IOPer føre i samme retning som det som er mål i Kunnskapsløftet for eksempel 1. Trinn? Det vil være vanskelig å tilpasse den ordinære undervisningen slik at denne elevgruppen skal kunne ha utbytte av den.

### 2.4.8 Grunnleggende ferdigheter i forhold til elever med multifunksjonshemning

Som tidligere nevnt vil denne elevgruppen ha rett til spesialundervisning, målene vil da tilpasses den enkelte elev. I forhold til denne elevgruppen vil det å kunne uttrykke ønsker og behov være å kunne uttrykke seg muntlig. Hva mener lærerne i denne undersøkelsen om dette? Horgen (2006) er opptatt av at mottaker av budskapet (i denne sammenhengen læreren) må kunne tolke og forstå det signalet som eleven sender. De fleste av elevene som undersøkelsen handler om vil ikke kunne uttrykke seg med verbalspråk. Ingen elever i denne gruppen vil kunne lære å lese nedskrevet tekst, men noen vil kunne gjenkjenne enkelte ordbilder eller pictogrammer. Kan det defineres som ”å kunne lese”? For noen av elevene vil temaer som rom og retning være aktuelt å arbeide med. Vil det kunne defineres innen for grunnleggende ferdighet i å kunne regne? Når det gjelder å kunne uttrykke seg skriftlig vil jeg ikke gå inn på dette i denne undersøkelsen. Utviklingshemningen vil for alle elevene i denne undersøkelsen være for omfattende til at noen vil kunne klare å uttrykke seg skriftlig. Den nye målsetningen i Kunnskapsløftet er at alle elevene skal utvikle digital kompetanse (Søby 2007). Med innføringen av digital kompetanse i læreplanen får denne kunnskapen en sentral plass i utdanningen (ibid). I St.meld. nr 30 (2003 - 2004) Kultur for læring blir digital kompetanse definert som:

*”Summen av enkle IKT-ferdigheter, som det å lese, skrive, regne, og mer avanserte ferdigheter som sikrer en kreativ og kritisk bruk av digitale verktøy og medier. IKT-ferdigheter omfatter det å ta i bruk programvare, søke, lokalisere, omforme og kontrollere informasjon fra ulike digitale kilder, mens den kritiske og kreative evnen også fordrer evnen til evaluering, kildekritikk, fortolkning og analyse av digitale sjangrer og medieformer. Totalt sett kan digital kompetanse dermed betraktes som en meget sammensatt kompetanse (St.meld. nr. 30 2003-2004 s. 48)”.*

I denne undersøkelsen blir det satt fokus på hva digitale ferdigheter er i forhold til elever med multifunksjonshemning. Hvordan ser lærerne digitale ferdigheter i forhold

til denne gruppen? Horgen (2001) stiller spørsmål om datamaskin er noe for en jente med sterk multifunksjonshemming. I undervisningen av disse elevene er det i dag vanlig å benytte seg av digitale hjelpemidler i kommunikasjonen.

I innledningen av (LK 2006a) står det at ”*Utgangspunktet for oppfostringen er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosial bakgrunn og lokale tilhørighet. Opplæringen skal tilpasses den enkelte.*” Alle de elevene denne undersøkelsen omhandler vil trenge individuell tilpassning. Det vil stille krav til at lærerne og foreldrene samarbeider om en best mulig tilpasning av opplæringen. I prinsipper for opplæringen legges det vekt på samarbeid mellom skole og hjem. Samarbeidet er viktig for å skape gode læringsvilkår og et godt læringsmiljø for elevene (LK 2006b). Samarbeid mellom hjem og skole er et gjensidig ansvar, men det er skolen som skal ta initiativ til det og legge til rette for et godt samarbeid (LK 2006b).

### 3. Forskningsmetodisk tilnærming

I dette kapitlet beskrives forskningsprosessen, her redegjøres det for de vitenskapelige perspektiv som ligger til grunn for denne. Det gis begrunnelse for valg av metode og redegjøres for, hvordan jeg har kommet fram til utvalget. Det redegjøres for hvordan datainnsamlingen og analysen har vært gjennomført. Videre vil jeg reflektere over etiske dilemmaer, validitet og reliabilitet.

#### 3.1 Fenomenologisk perspektiv

Det fenomenologiske perspektivet går ut på å sette fokus på folks opplevelse og forståelse av sin situasjon av dagliglivet (Befring 2007). Fenomenologi har utspring fra en filosofisk tradisjon som har hatt stor innflytelse på samfunnsvitenskapelig tenkning (Dalen 2004). Når forskeren forsøker å forstå et annet menneske, forsøker han å se det som den personen ser. Menneskets subjektive opplevelse står sentralt i fenomenologien (Ibid). Personens egne erfaringer og beskrivelser vil danne grunnlag for det materialet som skal tolkes og forstås (Dalen 2004). Lærernes egne erfaringer med planlegging av undervisningsopplegg for elevene vil bli en del av denne undersøkelsen. Fokuset vil bli lagt på tanker og erfaringer lærerne selv har hatt ved prosessen rundt innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet, og hvordan den aktuelle lærergruppen har hatt mulighet til å delta i planleggingen på egen skole. Forståelsen framstår på bakgrunn av det forskeren har av førforståelse, og omfatter meninger og oppfatninger han har på forhånd av det fenomenet som skal forskes på (Wormnes 2007). I møtet med lærerne har jeg som forsker min erfaring og førforståelse, og lærerne har sin førforståelse. Under intervjusituasjonen blir det min oppgave som forsker å trekke inn min førforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av lærernes opplevelse og uttalelser (Dalen 2004). Det blir videre min oppgave å fortolke den informasjonen som kommer fram under intervjuet. Fortolkningen skal i første rekke bygge på lærernes direkte uttalelser, men den

---

videreutvikles gjennom analysen mellom meg som forsker og læreren. I analysen vil både min førforståelse og aktuell teori påvirke fortolkningen (Dalen 2004).

## 3.2 Hermeneutikk.

Hermeneutikken danner et vitenskapsteoretisk grunnlag for forståelse og fortolkning i den kvalitative forskningen. Jeg vil legge en hermeneutisk tilnærming til grunn for å forstå hvordan lærerne oppfatter og bruker Læreplanverket for Kunnskapsløftet i sin planlegging. Hermeneutikken har sitt utspring fra humanistiske fag. Forståelse, mening og refleksjon er sentrale punkt. Den har søkelys på meningsinnhold som sentral tilnærming. Et vesentlig trekk ved hermeneutikken er at observerte fakta ikke gir objektive uttrykk for et fenomen (Befring 2007). Hermeneutikk er en tolkning som legger vekt på å forklare et fenomen ut fra en forståelse av sammenheng, mening og intensjon (Wormnæs 2007). Hermeneutikk er også en metode som i første rekke er en systematisk framgangsmåte for søkning etter en indre mening og helhetlig forståelse (Befring 2007). Hermeneutikk betyr læren om tolkning (Dalen 2004). Det sentrale er å tolke et utsagn ved å gå dypere inn i meningsinnholdet enn det som først oppfattes som meningen med budskapet (Ibid). Budskapet må settes inn i en sammenheng eller helhet for en dypere mening. (Ibid). Fenomener som tolkes kan i liten grad forklares objektivt ved årsak – virkning. Innenfor denne metoden er det noen forhold som forskeren må være observant på. Det gjelder å være oppmerksom på at egen forforståelse kan fordreie materialer ut fra egne erfaringer og interesser. Dette kan forårsake misoppfatninger og feiltolkninger. Forskeren må være bevisst på at han/hun alltid vil være med på å prege resultatet (Dalen 2004). Et sentralt begrep innenfor den hermeneutiske sirkel innebærer at delene forstås i lys av helheten, og helheten forstås i lys av delene. Videre er ikke fortolkningsresultatet endelig. Den konklusjonen som trekkes behøver ikke være et endelig resultat (Dalen 2004).

### 3.3 Valg av forskningsmetode

På grunnlag av min problemstilling som er å få innsikt i hvordan lærere utvikler forståelse Læreplanverket for Kunnskapsløftet, og hva lærerne gjør for å tilpasse elevenes IOPer til planverket, velger jeg å bruke kvalitativt intervju. Dalen (2004) sier: *Det kvalitative intervju er spesielt godt egnet for å få fram informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen 2004 s. 15).* På grunn av at jeg ønsker å få fram lærernes erfaringer i arbeidet med IOPer, og tanker og forståelser av Læreplanverket for Kunnskapsløftet ser jeg det mest hensiktsmessig å benytte meg av kvalitativ metode.

Hensikten med kvalitativ forskning er å få en dypere innsikt i forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen 2004). Det sentrale i kvalitativ tilnærming er å få innsikt i hvordan, i dette tilfellet lærerne, har arbeidet for å utarbeidet de individuelle læreplanene for elevene Det kvalitative forskningsintervjuets målsetning er å forsøke å forstå, og å innhente kunnskap om informantenes egne oppfatninger ved å stille spørsmål (Kvale 2006).

I forskningsintervju ønsker forskeren å få belyst temaene i forhold til det aktuelle prosjektet (Dalen 2004). Intervjuet vil ha som mål å innhente beskrivelser fra informantens erfaringer, med tanke på fortolkning av det beskrevne fenomen (Kvale 2006). Kvale (2006) sier at det å konversere er en grunnleggende menneskelig kommunikasjonsmåte. Gjennom konversasjon lærer vi andre å kjenne, vi lærer om deres erfaringer. Intervju er et eksempel på en samtaleform. I følge Kvale (2006) kan intervju defineres som: "...en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema" (Dalen 2004. S 15). Intervjuet fordrer at forskeren lytter til informanten. Informanten skal få mulighet til å uttrykke egne meninger og oppfatninger.

Det er vanlig å skille mellom åpne og strukturerte intervju. I et åpent intervju skal informanten mest mulig få anledning til å snakke fritt om sine erfaringer med temaet.

Et strukturert intervju følges intervjuguiden mer slavisk (Dalen 2004). Det kan være svært krevende å bruke et åpent intervju for mastergradstudenter som ikke har mye erfaring med forskning. Av samme grunn kan det i et strukturert intervju hende at man blir for låst til intervjuguiden slik at viktig informasjon går tapt. Den mest brukte intervjuformen er semistrukturert intervju (Dalen 2004). Jeg velger å bruke semistrukturert intervju av lærere som har ansvaret for å utarbeide individuelle opplæringsplaner. Det at intervjuet blir gjort semistrukturert vil si at jeg har utarbeidet en intervjuguide på forhånd, men jeg trenger nødvendigvis ikke å følge den til punkt og prikke. Det som blir viktig i forhold til undersøkelsen er at jeg kan få best mulig svar i forhold til min problemstilling. Underveis vil jeg kanskje oppleve at jeg ikke får de svarene jeg ønsker, derfor har jeg tenkt ut noen oppfølgingsspørsmål på forhånd. Det kan også bli aktuelt å stille oppfølgingsspørsmål som ikke er planlagt. Intervjuguiden er utarbeidet på forhånd for å gi samtalen en viss struktur. Kvale (2006) sier at temaet for intervjuet gis av intervjueren, som årvåkent følger opp intervjupersonens svar på spørsmålene. Ved å stille noen oppfølgingsspørsmål kan intervjueren få klarhet i hva intervjueren mener, eller å bringe samtalen inn på riktig spor i forhold til problemstillingen.

### 3.4 Utarbeidelse av intervjuguiden

I utformingen av intervjuguiden vil jeg stille spørsmål som skal gi svar og belyse temaene for undersøkelsen. Dalen (2004) sier at en intervjuguide skal omfatte sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene undersøkelsen skal belyse. De spørsmålene som ble stilt var ganske åpne, for å kunne få ut så mye informasjon som mulig. Jeg valgte å dele min intervjuguide i tre deler. Den første delen skal gi noen svar i forhold til prosessen mot forståelsen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet. De to neste delene skal gi svar på hva lærerne konkret gjør når de planlegger IOP og undervisningsopplegg.

Jeg prøvde å omsette de overordnede problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål. Hensikten var at de skulle ha relevans til problemstillingen

om lærernes vei mot en økt forståelse, og hva de konkret gjør når de planlegger IOP i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet. På denne måten ønsket jeg å få innsikt i hvordan lærerne har arbeidet for å få en forståelse av Læreplanverket for Kunnskapsløftet i forhold til elever med multifunksjonshemming. Det ble også lagt vekt på å skape en åpenhet for at lærerne fritt skulle kunne fortelle om sine erfaringer og opplevelser (Dalen 2006). Jeg vil kombinere struktur og åpenhet. Struktur for å få mest mulig presise svar i forhold til temaene som igjen skal besvare problemstillingen på best mulig måte. Åpenhet for å gi rom for undring og kanskje noen perspektiver som jeg ikke hadde vurdert på forhånd.

### **3.4.1 Prøveintervju**

Under intervjuene ble det brukt båndopptaker. Dette ble gjort fordi at jeg ikke skulle bli for bundet ved å skrive samtidig som intervjuene ble utført. Det har vært gjennomført prøveintervju med to lærere som ikke skal delta i undersøkelsen. Ved å utføre prøveintervjuene fikk jeg testet ut intervjuguiden før den virkelige intervjurunden startet. På den måten ble intervjuguiden evaluert. Det ble også vurdert om nødvendig informasjon kom godt nok fram. Jeg erfarte at et par spørsmål var litt utydelige i budskapet, men de løste seg ved at jeg stilte noen oppfølgingsspørsmål. Jeg erfarte at det å gjøre intervju ikke var enkelt, etter det første intervjuet fikk jeg anledning til å reflektere over min måte å gjøre intervju på. I det første prøveintervjuet var jeg for passiv, noe som resulterte i at det ikke ble stilt relevante oppfølgingsspørsmål. Ved det neste prøveintervjuet var jeg mer styrende i spørsmålsstillingen, slik at problemstillingen ble tydeligere besvart. Etter at jeg hadde gjort prøveintervjuene fikk informantene utale seg om hvordan de opplevde intervjusituasjonen. Ut fra dette gjorde jeg noen justeringer av intervjuguiden.

## **3.5 Utvalg av informanter**

Informantene ble valgt ut fra en vurdering av i hvilken grad de kan bidra med informasjon i forhold til den gitte problemstilling. Først ble det funnet fram til to



skoler som begge har en forsterket avdeling for elever med store og sammensatte funksjonshemninger. Jeg tok direkte kontakt med rektorene og fikk tillatelse til å intervjuere lærere som underviser elever med multifunksjonshemning på et tidlig utviklingstrinn. Det ble utarbeidet et brev til inspektørene ved de aktuelle skolene. I valg av lærere ba jeg inspektørene om at følgende kriterier skulle legges vekt på: Lærere bør ha noe spes.ped.utdanning, og de må ha erfaring med elever med multifunksjonshemning.

Utvalget bestod av 6 hovedansvarlige lærere til elever med multifunksjonshemning på et tidlig utviklingstrinn. Datainnsamlingen har foregått på to barneskoler som har forsterkede avdelinger for elever med store og sammensatte funksjonshemninger fra 1. til 10. trinn. Skolene er ganske like organisert, det er hovedsakelig størrelsen som gjør dem forskjellige. Den ene skolen har over 400 elever, og den forsterkede avdelingen har ca 18 elever. Den andre skolen har ca 150 elever, og avdelingen for funksjonshemmede har ca 9 elever. Skolene ligger i forskjellige kommuner.

### 3.6 Analyse og bearbeiding av data

6 lærere til elever med multifunksjonshemning ble intervjuet etter den tidligere omtalte intervjuguiden. Etter hvert som det enkelte intervju var gjennomført ble det transkribert samme dag. Dette var for at ingen viktige data skulle gå tapt. Notater som sa noe om min opplevelse av informanten og intervjusituasjonen ble skrevet ned. Under transkriberingen ble konfidensielle opplysninger fjernet. Det var jeg som foretok transkriberingen, det bidro til at jeg ble godt kjent med datamaterialet. Utskriftene ble godt sjekket mot opptakene. Dalen (2004) anbefaler at transkriberingen skjer umiddelbart etter at intervjuene er gjort. Under transkriberingen skrev jeg ned så nøyaktig som mulig det som informantene hadde uttalt. Dalen (2004) bruker begrepet "experiential", det er betegnelsen på uttalelser som informantene bruker i sin omtale om konkrete forhold. Dette vil danne grunnstammen i sitater som jeg senere vil bruke drøftingen av resultatene av undersøkelsen. Videre vil utsagnene bli tolket. Det vil foregå en fortolkende prosess fra et beskrivende nivå til et mer

fortolkende nivå der også min egen tolkning av uttalelsene vil bli inkludert i tolkningen. Dalen (2004) kaller dette "experience distant". Egne notater om ytre forhold ble tatt inn i datamaterialet. Dalen (2006) sier at det er viktig at så mye som mulig registreres i forskningsprosessen.

Neste trinn i analyseprosessen er en begynnende refleksjon over hvilke teoretiske innfallsvinkler det vil være naturlig å trekke inn (Dalen 2004). Datamaterialet ble strukturert og kategorisert. Intervjuene ble lagt inn i dataprogrammet Nvivo som var til hjelp i analysen av innsamlet data. Jeg vil gå dypere inn i datamaterialet for å lete etter sammenhenger eller helheter. Det enkelte budskap skal forstås i lys av en helhet (Kvale 2006). For å få tak i helheten må jeg søke etter delene, men helheten må også søkes tilpasset i delene. Denne vekselvirkningen mellom helhet og del kalles den hermeneutiske sirkel (Dalen 2004).

Ettersom problemstillingen er todelt ble den første delen som går på lærerens vei mot forståelse av Læreplanverket for Kunnskapsløftet først analysert. Ut fra intervjuguiden ble det valgt ut noen temaer. Den fremstillingsformen som vil bli brukt i presentasjonen av dataene er tematisering. Dalen (2006) sier at denne framstillingsformen er mye brukt og tar utgangspunkt i intervjuguiden og de områder som den omhandler. Jeg valgte temaer rundt lærerens prosess for forståelse av Kunnskapsløftet i første delen, som jeg vil komme tilbake til i oppgavens analysedel. Dalen (2006) sier videre at det er forskeren selv som velger ut temaer som er relevante for å belyse prosjektets aktuelle problemstillinger. Den andre delen ble gjort på samme måte, men da var temaene om hva lærerne gjør i planlegging av undervisningsopplegg og IOP i forhold til den aktuelle elevgruppen opp mot Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

### 3.7 Drøftinger av validitet og reliabilitet

I dette kapitlet vil jeg behandle validiteten og reliabiliteten i min undersøkelse, jeg vil reflektere over ulike sider ved prosessen og resultatet. Jeg vil med andre ord se på om

undersøkelsen er troverdig og gyldig. Validitet i forskning handler om i hvilken grad resultatene kan sies å være gyldige, mens reliabilitet handler om hvor nøyaktig undersøkelsen har vært gjennomført (Kvale 2006). Jeg velger å ta utgangspunkt i Dalen (2004: 105) sin oppstilling av følgende forhold knyttet til validitet i kvalitative intervjustudier. Det er forhold som forskerrollen, forskningsopplegget, datamaterialet, tolkninger og analytiske tilnærminger. Til slutt vil jeg gå inn på etiske overveielser.

### **3.7.1 Forskerrollen**

Forskerens rolle vil ha betydning for validiteten i det enkelte prosjekt. Dalen (2004) sier at forskeren skal gjøre rede for sin spesielle tilknytning til det fenomenet som skal studeres. Hun begrunner det med at leseren av skal få mulighet til kritisk å vurdere i hvilken grad slike forhold kan ha påvirket tolkningen av resultatene.

I denne studien har jeg intervjuet lærere som har hovedansvaret for elever med multifunksjonshemming på et tidlig utviklingstrinn, og studert deres erfaringer med Kunnskapsløftet knyttet til den aktuelle elevgruppens undervisningsopplegg. På forhånd hadde jeg fått informasjon om at begge de to skolene har arbeidet med å tilpasse elevenes undervisning til Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

Jeg har selv bakgrunn som lærer for den aktuelle elevgruppen, og har derfor lang erfaring med å utarbeide IOP. På den andre siden har jeg ikke erfaring med å tilpasse Læreplanverket for Kunnskapsløftet til denne elevgruppen, men har erfaring med L97 som var den aktuelle læreplanen da jeg arbeidet i grunnskolen. Min tilknytning til temaet gir utfordringer og muligheten for å være problematisk. Jeg, som forsker skulle stille meg utenfor, men samtidig var det vanskelig med tanke på min bakgrunn å kunne distansere meg. På den andre siden ga det meg en nærhet og kjennskap til temaet i undersøkelsen, som økte mine muligheter til å forstå det lærerne ga uttrykk for. Dalen (2004) sier at for å imøtegå kritikk om subjektivitet i tolkningen er det viktig å tydeliggjøre egen forskerrolle. Dalen (2004) sier videre at den kvalitative intervjuformen bygger på menneskelig samspill, det er en forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom forsker og informant. I min studie var jeg opptatt å få fram

lærernes egne erfaringer i arbeidet med Læreplanen for Kunnskapsløftet. Gjennom oppsummerende spørsmål prøvde jeg å forvise meg om at jeg har forstått dem riktig. Jeg prøvde å skape trygghet og tillit til informantene. Det var ikke snakk om å kunne alt som står i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, men at lærerne skulle svare på hvordan de har tilnærmet seg det i personalgruppa, og hvordan de har lagt opp undervisningen i forhold til det. Videre prøvde jeg å la lærernes stemme komme tydelig til uttrykk i intervjuene.

### **3.7.2 Forskningsopplegget**

Dalen (2004) sier at i forskningsopplegget er naturlig å drøfte validiteten av utvalg og metodisk tilnærming. I kvalitative intervjustudier er det som oftest snakk om små utvalg, hensiktsmessige utvalg nært knyttet til fokus for en aktuell undersøkelse (Ibid). Min undersøkelse hadde 6 informanter fra to forskjellige skoler, dette er i tråd med Dalens (2004) beskrivelse av intervjustudier, en liten gruppe informanter, i tillegg kommer de bare fra to forskjellige skoler. Det vil si at 3 og 3 av lærerne har gjennomgått ganske lik tilnærming til Læreplanverket for Kunnskapsløftet. De individuelle forskjellene ligger i hvordan den enkelte har tilegnet seg egen forståelse av Læreplanverket og hva den enkelte gjør i sin planlegging av undervisningen. Dalen (2004) retter videre søkelyset mot generalisering og overførbarhet i kvalitative studier. I kvalitativ forskning får begrepet mening gjennom bruk av et godt utvalg og gode, detaljerte fremstillinger som bidrar til å lage helhetlige beskrivelser. Kvale (2006) bruker begrepet analytisk generalisering. Det går ut på en vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettledning for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Den er basert på en analyse av likhetene og forskjellene mellom de to situasjonene. I denne undersøkelsen må det bli opp til lesere av denne masteroppgaven å vurdere om det kan være aktuelt å bruke resultatene som en hjelp til å tilpasse IOPer til Læreplanverket for Kunnskapsløftet for elever med multifunksjonshemming på et tidlig utviklingstrinn.

Dalen (2004) sier at grunnlaget for å drøfte validiteten av de datainnsamlingsmetodene som er valgt, er at de må være tilpasset undersøkelsens mål, problemstillinger og teoretiske forankring. Jeg har i denne undersøkelsen lagt vekt på å velge en metode som egner seg for den aktuelle problemstillingen. Siden problemstillingen dreier seg om lærernes vei mot forståelse, og hva de gjør i forhold til arbeidet med nasjonale planer og IOP, ble kvalitativ tilnærming et naturlig valg. Kvale (2006) sier at i kvalitativ forskning vil et sentralt validitetsspørsmål være om metoden undersøker det som den er ment til å skulle undersøke. For at jeg best mulig skulle få et godt grunnlag for å bearbeide, tolke og analysere datamaterialet brukte jeg båndopptaker (Dalen 2004). Intervjuene ble transkribert umiddelbart etter at de ble gjennomført, også mine tanker og observasjoner ble nedtegnet som memos. Et viktig spørsmål blir om transkripsjonen er valid. Jeg har bestrebet meg på å skrive av intervjuene så godt som det lar seg gjøre. Etter at intervjuene var skrevet ned lyttet jeg gjennom dem flere ganger, for å se om det var noe som var utelatt. Imidlertid kan det ikke utelukkes at noe informasjon kan være tapt i transkriberingsfasen.

### **3.7.3 Validiteten i datamaterialet**

Validiteten i datamaterialet styrkes ved at intervjueren stiller spørsmål som gir informanten mulighet til innholdsrike og fyldige uttalelser (Dalen 2004). I denne undersøkelsen var det utgangspunktet når intervjuguiden ble utarbeidet. Det viste seg at når informanten kjente Læreplanverket for Kunnskapsløftet godt kom informantene med innholdsrike og fyldige uttalelser. Der hvor informanten ikke kjente innholden til Kunnskapsløftet like godt, var det mer behov for tilleggsspørsmål. Målet var, ut fra et fenomenologisk perspektiv, å få innsikt i lærerens forståelse av Kunnskapsløftet, og det som blir gjort i planarbeidet for elever med multifunksjonshemming på et tidlig utviklingstrinn. Man må bestrebe seg på å stille mest mulig dekkende spørsmål i forhold til problemstillingen, følge opp svarene fra informantene og søke etter ny informasjon og nye innfallsvinkler (Kvale 2006). I forhold til min undersøkelse ble informantene stilt åpne spørsmål om det var noe annet de vil fortelle om i forhold til de ulike temaene som var i intervjuguiden. Dette for å få fram så mye informasjon

som mulig, og om lærerne hadde andre perspektiver enn de jeg hadde i utgangspunktet.

Dalen (2004) sier at forskeren bør dokumentere at det har vært gjort prøveintervju hvor både intervjuguiden og det tekniske utstyret er prøvd ut. Jeg har som nevnt tidligere utført to prøveintervjuer, og da ble også det tekniske utstyret utprøvd. Dette viste seg å fungere tilfredsstillende.

### **3.7.4 Tolkninger og analytiske tilnærminger**

Gjennom tolkningsprosessen utvikles en dypere forståelse av temaet som undersøkes. En forutsetning for senere fortolkning er at det foreligger rike og fyldige beskrivelser fra informantene (Dalen 2004). Validiteten i tolkningen handler om analyseprosessen og inndelinger i kategorier. Det vil bli tatt utgangspunkt i intervjuguiden og delt inn i to hovedkategorier. Hvordan lærerne har tilegnet seg forståelse av Læreplanverket for Kunnskapsløftet, hva lærerne gjør i forhold til grunnleggende ferdigheter og læringsplakaten. Problemstillingen er todelt ved at den spør om hvordan lærerne utvikler forståelse for Kunnskapsløftet i forhold til den aktuelle elevgruppen og hva de gjør for å tilpasse elevenes IOPer til Læreplanverket. Derfor ble det to hovedtemaer hvor det første skal gi svar på hvordan lærerne forstår Læreplanverket, og det siste skal gi svar på hva lærerne gjør når de planlegger IOP for elevene. Den forhåndsbestemte inndelingen ble stående etter transkriberingen. Ut fra det transkriberte materialet vil det komme fram noen underkategorier som blir tatt med i drøftingen.

### **3.7.5 Etiske overveielser**

I de etiske drøftingene har jeg tatt utgangspunkt i de kravene som er formulert i ”Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi” (2006). Retningslinjene peker på etiske forpliktelser som angår forskningsprosessen og forskningens konsekvenser. Gjennom hele forskningsprosessen må det tas stilling til om det skal gjøres etiske vurderinger (Kvale 2006). Jeg har valgt ut tre områder fra

---

NESH (2006) og vil spesielt omtale disse: Krav om samtykke, krav om å informere og krav om konfidensialitet. Angående samtykke sier Dalen (2006) at det betyr at det er avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet. Jeg utformet brev til lærerne som ga dem informasjon om hva undersøkelsen gikk ut på. Bak på brevet var det laget en samtykkeerklæring som lærerne skrev under på. Det ble opplyst om at det var frivillig å delta, og at informantene kunne trekke seg når som helst. Om krav til informasjon sier Dalen (2006) at forskeren må redegjøre for målsetningen med prosjektet, hvilke metoder som skal anvendes, og hvordan resultatene skal presenteres og formidles. For denne undersøkelsen ble dette gjort i brevs form, og fortalt direkte til informantene når det ble avtalt tid for intervju. Krav til konfidensialitet blir oppfylt ved at ingen navn blir nevnt i oppgaven, heller ikke hvilke skoler eller kommuner som har deltatt i undersøkelsen.

Videre har jeg fulgt de krav om oppbevaring av datamaterialet som sier at lydbåndopptakene ikke skal være tilgjengelige (NESH 2006). Det ble sendt meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Svaret fra NSD var at prosjektet ikke medførte meldeplikt og konsesjonsplikt, dersom ikke lydfilene fra intervjuene blir lagret på datamaskinen. Opplysninger skal anonymiseres ved transkribering slik at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Det skal heller ikke finnes en koblingsnøkkel/navneliste som kobler transkripsjoner til informant, og skriftlige samtykker vil ikke kunne kobles til datamaterialet.

Metodiske utfordringer vil være knyttet til hvordan jeg analyserer og fortolker det som kommer fram i intervjuene. I henhold til forskningsetiske krav har jeg forpliktet meg til å utvise redelighet og nøyaktighet i presentasjonen av forskningsresultatene.

## 4. Presentasjon og drøfting av resultatene

I dette kapitlet presenteres resultatene fra analysen av innsamlede data. Analysen vil ha utgangspunkt i fremgangsmåten som tidligere har blitt beskrevet i metodekapitlet. Som nevnt tidligere vil det bli tatt utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming. Drøftingen av resultatene vil bli gjort avslutningsvis for hver hovedkategori.

### 4.1 Innledning

Presentasjonen av resultatene blir knyttet opp mot problemstillingene for undersøkelsen. De skal behandles i følgende hovedkategorier.

- Prosessen med å forstå Kunnskapsløftet.
- Vurdering av grunnleggende ferdigheter for den aktuelle elevgruppen.
- Bruken av fagplaner og Læringsplakaten i planleggingen av IOP.
- Planlegging av IOP i forhold til Kunnskapsløftet.

Hver hovedkategori har noen underkategorier og presentasjonen av resultater vil foregå rundt disse. Drøftingen av resultatene vil gjøres i lys av relevant teori om opplæring av elever med multifunksjonshemming, og teori rundt læreplaner, slik det er presentert i kapittel 2.0. Drøftingen vil bli gjort avslutningsvis for hver hovedkategori. Det vil bli lagt vekt på de elementer fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet som kan være relevante for dette problemfeltet. Videre blir det sett på hva opplæringsloven sier om krav til planlegging av tilpasset opplæring og spesialundervisning for den aktuelle elevgruppen.

De to første hovedkategoriene med underkategorier skal gi svar på del 1 i problemstillingen. Gjennom spørsmålene er det forsøkt å få svar på hvordan



prosessen har foregått for at lærerne skulle tilegne seg forståelse for temaet som undersøkelsen handler om.

De to siste hovedkategoriene med underkategorier vil bidra til å belyse hva lærerne gjør konkret i forhold til Kunnskapsløftet når de planlegger IOP, og legger opp undervisning for den enkelte elev. Her har spørsmålsstillingen tatt sikte på å få fram hvordan lærerene tenker og hva de gjør i forhold til fagplanen og Læringsplakaten.

## 4.2 Prosessen for å forstå Kunnskapsløftet

Det var på forhånd undersøkt litt om hvordan de to barneskolene hadde arbeidet med Læreplanverket for Kunnskapsløftet i forhold til elever med multifunksjonshemming. Det kom signaler om at begge skolene arbeidet aktivt med temaet.

### *Liten gjenkjenning*

Lærerne forteller at når planverket første gang ble presentert for skolen, var det vanskelig å finne noe der som kunne brukes i planleggingen av undervisningen i forhold til elevgruppen multifunksjonshemmede på et tidlig utviklingstrinn. Det første året som skolene begynte å arbeide etter planverket, fortsatte lærerne ved spesialavdelingene å arbeide etter de samme planene som de hadde arbeidet etter de siste årene. Forandringene ble gjort for den enkelte elev i den individuelle opplæringsplanen ut fra individuell kartlegging. En lærer uttrykker det slik:

*Vi startet ikke da vi skulle starte, fordi vi aviste hele Kunnskapsløftet med begrunnelsen at her var det ingen ting som stemte i forhold til vår elevgruppe. I forhold til våre elever har vi ingenting å hente der.*

Det at spesialavdelingene var senere enn skolen for øvrig med å ta i bruk det nye planverket forklares av lærerne med at den generelle delen av Kunnskapsløftet er lik den i L97. De hadde raskt sett gjennom Læreplanen for Kunnskapsløftet og kjent igjen den generelle delen fra L97. Ut fra det hadde de konkludert med at det ikke var

noen forandringer i planverket som berørte den aktuelle elevgruppen. Dette ble fortalt av en lærer på følgende måte:

*Vi ser i ettertid at mye av det vi gjør også er riktig i forhold til den generelle delen i Kunnskapsløftet, den er lik som i L 97*

Det kom signaler om at Læreplanverket for Kunnskapsløftet skulle følges uansett hvor mye spesialundervisning elevene fikk, eller hvordan undervisningen var tilrettlagt for elevene. Disse signalene kom fra sentralt hold og PPT i kommunene. Temaet ble tatt opp og diskutert i personalgruppa, og da startet en bevisstgjøring i forhold til planleggingen av undervisningen.

Det kommer fram at det ikke har stått på viljen, men at lærerne ikke har kunnet kjenne sin elevgruppe igjen i Kunnskapsløftet. Lærerne forteller at de deltok sammen med lærere fra hele skolen da Kunnskapsløftet ble introdusert og drøftet. Drøftingen har foregått på en måte som lærerne for den aktuelle elevgruppen ikke har kunnet identifisere seg med. Det blir uttrykt slik:

*Vi har vært litt fortvilet, for vi har ikke kjent oss igjen i Kunnskapsløftet.*

Den fortvilelsen gikk ut på at det var uspesifiserte krav om å følge et planverk som lærerne ikke hadde noe forhold til. Hvordan skulle lærerne fylle de kravene som planverket stilte? Det viste seg å være individuelle forskjeller mellom lærerne om hvor de er i forhold til å ha kjennskap Kunnskapsløftet. Noen virket svært sikre og kjente Kunnskapsløftet godt, mens andre igjen var noe usikre på hvordan de skulle tolke budskapet i reformen.

### ***Krav fra ledelsen***

For at lærerne skulle bli kjent med Kunnskapsløftet ble det startet en prosess. Initiativet kom fra kommunalt hold, oppvekstkontor og PPT. Felles for alle lærerne er at det har vært stilt krav fra ledelsen på skolene om at Læreplanverket for Kunnskapsløftet skal brukes i planleggingen av undervisningen også for de aller svakeste elevene ved skolen. Som en lærer enkelt sa det:

---

*Rektor sa noe om at vi må jobbe med Kunnskapsløftet.*

Det kommer fram at dersom ikke ledelsen hadde stilt krav om at det skulle arbeides med Kunnskapsløftet, hadde det ikke nødvendigvis fått så mye oppmerksomhet. De fleste lærerne ga uttrykk for at det var interessant å arbeide med læreplaner. Ingen ga uttrykk for at de har lest noe læreplanteori. I drøftinger i personalgruppa ble det vekket interesse for å arbeide med temaet. Måten de startet å arbeide med planverket på, var å lete etter noe som kunne være aktuelt for denne elevgruppen, men det som kommer fram er at de ikke kan finne noe om spesialundervisning i Kunnskapsløftet. Dette er denne lærergruppen spesielt opptatt av, for nesten all undervisning som de utfører er spesialundervisning.

Lærerne fra disse to skolene har nesten hvert skoleår elever som blir ferdig med grunnskolen, og derfor skal over i videregående skole. Her blir det et naturlig grunnlag for samarbeid mellom skolene. Temaet kom opp ved samarbeid om IOP for elever som skulle over i videregående skole. Det ble uttrykt på denne måten av en lærer:

*Men så fikk vi signaler fra andre skoler blant annet videregående skole at de har jobbet med Kunnskapsløftet i forhold til den samme elevgruppen som vi har. Og så begynte en slik voksende bevissthet at det kanskje ikke var så lurt å stille seg utenfor, kanskje vi faktisk måtte sette oss inn i Kunnskapsløftet.*

Når først temaet ble aktualisert spredde interessen seg for det, og drøftingen startet både utad og innad i lærerkollegiet.

### ***Informasjon utenfra***

Etter at skolene hadde drøftet temaet innad i skolen, ble det etter hvert ønske om mer kunnskap om temaet. Ledelsen ved begge skolene tok da initiativ til at personalet fikk kurs og veiledning. I første rekke var det lagt opp til at det pedagogiske personalet ved avdelingene som skulle få kurs og veiledning. Dette skulle på et senere tidspunkt videreformidles til den øvrige personalgruppa.

Det er litt ulikt hvordan de to skolene har kommet fram til hvordan lærerne skulle gjøre seg kjent med planverket. Begge skolene har hatt en del diskusjoner i personalgruppa, og har så videre har tatt kontakt med Torshov kompetansesenter om veiledning for å kunne finne en sammenheng mellom Kunnskapsløftet og undervisningen av denne elevgruppen. Ved den ene skolen har alle pedagogene deltatt i en nettversgruppe hvor også lignende avdelinger i kommunen og PPT har deltatt. I denne nettverksgruppen har lærere fra ulike skoler i kommunen anledning til å utvikle en forskende holdning og å reflektere over eget og felles arbeid.

Den andre skolen har meldt seg på en kursrekke som Torshov kompetansesenter har utlyst. Det var lederen for spesialavdelingen som tok initiativ til å melde på to lærere fra skolen. De to lærerne har vært på kurs i Oslo og skal følge kursrekka videre. Disse lærerne fikk ansvar for å videreformidle den kunnskapen de hadde tilegnet seg på kurset. I denne sammenhengen er det Torshov kompetansesenter som har vært veiledere for begge skolene. Ved at læreplanutvikling blir satt på dagsorden og blir tema på personalmøtene får denne skolen også anledning til å diskutere og reflektere sammen med flere lærere.

Det som er felles er at begge skolene har fått informasjon fra Torshov kompetansesenter. En lærer forteller:

*... vi har vært på kurs, en kollega og jeg. Vi ble kurset i Kunnskapsløftet i forhold til multifunksjonshemmede barn. Så har vi tatt det opp i personalgruppa, og startet å jobbe med det.*

Ved denne skolen har ikke lærerne fra den forsterkede avdelingen drøftet Kunnskapsløftet innad på avdelingen, men det har vært diskutert i hele personalgruppa der lærere fra hele skolen har deltatt. Etter at det ble fokusert på temaet og to lærere fikk delta på kurs startet en debatt mellom lærerne ved spesialavdelingen på skolen. Lærerne forteller at de har jobbet mye med Kunnskapsløftet, de sier noe om at det er den seneste tiden (vår 2008) at denne prosessen har startet. En lærer forteller:

---

*... vi har jobbet mye med det. Og det skal vi fortsette med. Nå har vi gått gjennom Læringsplakaten Så det er der vi er nå. Vi prøver å knytte Læringsplakaten og Kunnskapsløftet opp mot det vi gjør i praksis på avdelingen. Vi er ennå ikke kommet ordentlig gjennom den.*

Det var gjennomgående for alle lærerne i undersøkelsen at det var interesse for å arbeide med denne problemstillingen. Alle uttrykte ønske om at den prosessen som var startet ved skolene måtte fortsette.

### ***Kjennskap til Kunnskapsløftet***

Det som gikk igjen i undersøkelsen var at lærerne ønsket seg en sammenheng mellom Kunnskapsløftet og hvordan de planlegger undervisningen for den aktuelle elevgruppen. Avstanden mellom fagplaner i Kunnskapsløftet og undervisningspraksis var for stor til at lærerne alene kunne finne denne sammenhengen. Derfor ble det nødvendig å skaffe seg mer kunnskap og informasjon om temaet.

I undersøkelsen var det noen av lærerne som hadde deltatt på kurs og noen som ikke hadde deltatt på kurs. De lærerne som fikk delta på kurs om Kunnskapsløftet, hadde mer kjennskap til planverket. De som ikke fikk delta ønsket seg mer informasjon. Alle lærerne viste interesse for å arbeide videre med Kunnskapsløftet. For begge skolene skal det arbeides videre med problemstillingen. Noen snakket om at de var inne i en prosess for å komme fram til en sammenheng mellom Kunnskapsløftet og den praktiserende undervisningen. En lærer sier det på denne måten:

*Vi er inne i en prosess. Vi hadde personalmøte i går som vi gikk gjennom litt for å få litt innspill fra dem andre i gruppa. Vi jobber med å finne den linken mellom Kunnskapsløftet og det vi driver med.*

Det som kommer fram under intervjuene er at lærerne ønsker å delta i diskusjoner og kurs for å sette seg inn i planverket. Noen gir uttrykk om at de ikke har satt seg inn i Kunnskapsløftet på egen hånd. Noen viser at de er usikre på å bli intervjuet angående planverket. Det noen av lærerne forteller meg på vei mot grupperommet som vi skal

gjøre intervjuene på, er at de synes det er positivt at det blir satt søkelys på Kunnskapsløftet. Det at de får delta i undersøkelsen gjør at de leser og forbereder seg til intervjuene. Lærerne uttrykker at det er positivt å delta i undersøkelsen.

### ***Drøfting***

Lærerne som deltok i undersøkelsen forteller at det har vært vanskelig å tolke målene for Læreplanverket for Kunnskapsløftet slik at de kan brukes i forhold til elevene de arbeider med. Engelsen (2007) sier at det er lærerne selv som må fortolke målene fra det nasjonale læreplanverket, planlegge undervisningen og sette læring ut i praksis. Fordi lærerne ikke finner sin elevgruppe omtalt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet synes de å ha en tendens til å avvise det som irrelevant. I følge lovverket, gjelder imidlertid Læreplanverket for Kunnskapsløftet for alle elevgrupper så langt det passer. Derfor har ikke lærerne anledning til å trekke denne elevgruppen ut av Læreplanverket (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Nordahl og Overland (2001) sier at den individuelle planen skal tilpasses nasjonale mål. Dette ble ikke tatt hensyn til i de tidligere opplæringsplanene. Det ble begrunnet med at de ikke kunne finne sin elevgruppe omtalt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Nilsen (2008) stiller spørsmålet om ikke norsk skole trenger felles retningslinjer for spesialundervisning. Mye av ansvaret for planleggingen av spesialundervisningen legges på den enkelte skoleeier, skole og til sist lærer (Isnes 2007). Det blir skolen og lærerne som får oppgaven med å analysere og forstå det nasjonale planverket. Nilsen (2008) stiller spørsmålet om ikke dette bidrar til at spesialundervisning kan framstå som noe på siden av annen opplæring.

Ledelsen på de to skolene som deltok i undersøkelsen tok initiativ til at lærerne fikk mulighet til å drøfte Læreplanverket for Kunnskapsløftet i forhold til denne elevgruppen. Engelsen (2007) sier at arbeidsmåter blir lite vektlagt i den nasjonale læreplanen, men likevel må arbeidsmåter være en gjennomtenkt og gjennomdrøftet kategori i skolen. Det er derfor viktig at lærerne drøfter sammen for å lage en helhetlig plan for hele skolen. Arbeidsmåtene for lærerne på de forsterkede avdelingene avviker i for stor grad til at lærerne kan finne noen fellespunkter. Det

viste seg at det ikke var tilstrekkelig for lærerne fra den forsterkede avdelingen å drøfte dette sammen med lærerne fra den øvrige skolen. Her har ikke lærerne til de svakeste elevene deltatt på lik linje, de har på en måte stilt seg på sidelinjen. Noe som gjør at de distanserer hele den svakeste elevgruppa fra å bli inkludert i det fellesskapet som den nasjonale målsetningen tilsier. Stenhouse (1975) ser på læreplanutvikling som et samarbeid mellom lærerne, der de får utvikle en forskende holdning og kan reflektere over eget og felles arbeid. Dette viser at det stilles ekstra krav til å tolke og forstå Læreplanverket når elevgruppen avviker i så stor grad fra den øvrige elevgruppen på skolen.

For å få til en konstruktiv drøfting av Læreplanverket for Kunnskapsløftet var det nødvendig å skaffe seg mer kunnskap om temaet. Derfor ble det fra ledelsens side tatt initiativ til at personalet fikk mulighet til kurs og samarbeid med flere skoler med liknende avdelinger. Etter noe drøfting innad i skolen ble det behov for å øke kompetansen i forhold til temaet. Bjørnsrud (2005) sier at skal lærerne få bedre kompetanse kan den tilegnes gjennom læring om læreplananalyse og læreplanarbeid. Torshov kompetansesenter for elever med denne problematikken har satt i gang kurs om Kunnskapsløftet. Videre viser det at det søkelyset som Torshov kompetansesenter har satt på temaet, ved at de har startet denne kursrekken, gjør at flere lærere blir bevisste i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

Den prosessen som ble satt i gang gjør at det utvikles en bedre forståelse for Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Undersøkelsen viser også at lærerne ikke setter i gang en reflekterende holdning omkring temaet uten at ledelsen setter det på dagsorden (Stenhouse 1975). Undersøkelsen viser også at det er nødvendig at det stilles krav fra ledelsen om at det nasjonale læreplanverket blir tolket, og satt ut i praksis av lærerne. Det viser også at det blir viktig at det blir lagt til rette for kurs og samarbeid for å kunne starte en prosess for å gjøre seg kjent med Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Undersøkelsen viser at mer kunnskap og informasjon om læreplaner, og tid til drøfting og samarbeid for å tolke Læreplanverket for Kunnskapsløftet øker forståelsen av det blant lærerne.

### 4.3 Vurdering av grunnleggende ferdigheter for den aktuelle elevgruppen

Lærerne ble under intervjusituasjonen spurt om grunnleggende ferdigheter i forhold til den aktuelle elevgruppen. Først snakket de fritt ut fra hva de legger i grunnleggende ferdigheter for denne gruppen. Samtalen ble etter hvert ledet inn på områdene i fagplanen for Kunnskapsløftet om grunnleggende ferdigheter. Her var det fire områder som ble lagt til grunn for spørsmålstillingen. Det å kunne lese, uttrykke seg muntlig, kunne regne og bruke digitale hjelpemidler.

#### *Kommunikasjon*

De grunnleggende ferdighetene som alle lærerne trekker fram, er evne til å kommunisere. Det kommer også fram at innenfor denne elevgruppen er det også store individuelle forskjeller. Kommunikasjonen er alt fra enkle verbale ytringer til at læreren tolker kroppslige signaler hos eleven. Noen elever vil ha behov for spesialundervisning i form av en til en undervisning, mens andre vil ha best utbytte av tilrettelagt samspill med læreren.

Flere av lærerne mener at det å kunne uttrykke seg muntlig kan sammenlignes med å uttrykke seg ved hjelp av gester og tegn. En lærer forteller om at kommunikasjon er grunnleggende på denne måten:

*Kommunikasjon er grunnleggende, det å kunne gi uttrykk for ønsker og behov...*

Flere sier noe om at kommunikasjon er knyttet sammen med sosiale ferdigheter. Lærerne trekker fram at det å kunne gi uttrykk for sosiale behov er kommunikasjon. Det gjelder slik som at eleven kan gi uttrykk for stemningsleier (glad, blid, sur osv.), og primære behov som sult, tørst og søvn/hvile. En lærer sier det slik:

*Kommunikasjon er kjempeviktig for den sosiale biten, og det å kunne ha medvirkning i hverdagen sin.*



Alle lærerne legger stor vekt på kommunikasjonen i opplæringen av elevene. Det blir det som har 1. prioritet. Kommunikasjonen skal det arbeides med i alle situasjoner gjennom hele dagen.

### ***Selvhjelpsferdigheter***

For denne elevgruppen mener mange av lærerne at selvhjelpsferdigheter er en grunnleggende ferdighet. Det å kunne kle seg selv, eller være deltagende i av-og påkledningen er noe de fleste lærerne i undersøkelsen legger spesielt vekt på. En lærer sier det for eksempel på denne måten:

*Grunnleggende ferdigheter kan være helt enkle ting. Kunne smøre maten sin selv, av-og påkledning....*

Det er ingen som tenker Kunnskapsløftet i denne sammenhengen, men at det er noe grunnleggende for at denne gruppen skal kunne ha mest mulig påvikning på sin hverdag. Det samme er tilfellet når det gjelder å kunne spise mest mulig selv og kunne påvirke valg av mat og drikke. Her er det også store individuelle forskjeller mellom elevene, fra de som kan klare å spise selv til de svakeste som blir sondeematet.

### ***Kunne lese***

Videre blir det noe usikkerhet hos noen lærere i undersøkelsen om det å tolke tegn, bilder og pictogrammer er å kunne lese. Det å lese ordbilder blir tolket som å kunne lese av de fleste lærerne. De fleste sier at elevene de jobber med ikke kan lese ordbilder, men at noen av elevene forstår pictogrammer og bilder. En lærer sier det slik:

*Det å lese symboler er ikke å lese, men min elev vil aldri kunne lese skrevne ord og skrive bokstaver.*

Lærerne som deltok i undersøkelsen hadde vanskelig for å sette likhetstegn med å kunne lese tekst med det å kunne tolke bilder og symboler. De fleste av lærerne ville ikke kalle det å tolke bilder og symboler for en grunnleggende ferdighet slik vi finner

det igjen i fagplanene for Kunnskapsløftet. Ingen av lærerne hadde elever som kunne nå noen mål i fagplanene, men noen av elevene som kan klare å tolke bilder og symboler vil kunne arbeide med temaet innenfor fagområdet ”Norsk”. Da vil forutsetningen være at det lages individuelle mål for opplæringen. Det vil likevel være en gruppe elever som ikke vil kunne tolke bilder og symboler på grunn av stor kognitiv svikt eller svikt i sanseapparatet. Lærerne forteller at i forhold til de aller svakeste elevene vil det være vanskelig å finne målområder fra fagplanene som kan brukes i planleggingen av deres IOP. Forskjellene på hvordan skoledagen for de svakeste elevene er tilpasset, blir for stor i forhold til det som er en vanlig oppfatning av begrepet undervisning og opplæring.

### ***Kunne regne***

Alle elever som blir undervist av lærerne som deltar i undersøkelsen, jobber med tid og tidsbegrep. Det går blant annet ut på å strukturere skoledagen med en konkret plan. Hva skjer nå, og hva skjer senere? Noen elever forholder seg til her og nå og start og slutt, men de som er sterkere kognitivt kan forholde seg til hele dager og uker. En lærer forklarer dette på denne måten:

*Hun har dagsplan og kjenner igjen dagene på hva de inneholder. Det er en fast rytme, og det er viktig med strukturen. Dette gir henne oversikt.*

De sterkeste elevene arbeider også med mengdebegrep, men også her er det store individuelle forskjeller. De svakeste forstår ikke mengder eller har ikke noe forhold til det. Her mener også alle lærerne som deltar i undersøkelsen at det å kunne regne slik som det kommer fram i fagplanene i Kunnskapsløftet ikke kan være mål for denne elevgruppen. Alle lærerne sa at elevene arbeidet innenfor området, men at målene måtte justeres svært individuelt.

### ***Digitale ferdigheter***

Nesten alle lærerne forteller at det er svært vanlig å bruke digitale hjelpemidler for denne elevgruppen. Her blir det også påpekt at det er svært store individuelle

forskjeller. Alle elevene vil trenge et individuelt tilrettelagt opplegg for å kunne bruke digitale hjelpemidler. Med digitale hjelpemidler ble også bryterstyring av tekniske instrumenter som elektriske leker, radio, miksmaster og lignende definert som digitale hjelpemidler. En lærer sier:

*...det bruker vi mye. Det er utrolig mange elever som har data.*

Det er noen elever som ikke bruker digitale hjelpemidler, det er ikke nødvendigvis elevens forutsetninger som styrer det, men kunnskapen til læreren og hva læreren er trygg i forhold til.

Dette var et område som flere var usikre på i forhold til Kunnskapsløftet, det virket som om de fleste ikke tenkte Kunnskapsløftet i det hele tatt når vi drøftet dette. Data i forhold til denne gruppen ble tenkt på som hjelpemidler i forhold til kommunikasjon, lek og i noen få tilfeller til undervisning. Ingen definerte dette som en grunnleggende ferdighet i digitale ferdigheter for denne elevgruppen.

### ***Drøfting***

Når lærerne tolker hva grunnleggende ferdigheter innebærer for denne elevgruppen, er det kommunikasjon og samspill som først blir nevnt. Teorien bak temaet multifunksjonshemning viser også at det er de to viktigste faktorene. Som nevnt tidligere sier teorien om multifunksjonshemning at kommunikasjon og samspill er to viktige hovedelementer i undervisning av denne elevgruppen. Horgen (2006) uttaler at det å forstå elevens ytringer og tolke de signalene de sender ut, er det viktigste i elevens undervisning. Lorentzen (2001) sier at læreren må delta med hele seg i kommunikasjonen med elevene. Fröhlich (1995) trekker inn helhetsprinsippet i kommunikasjon. Det går ut på å integrere sanseopplevelser, sosial erfaring, følelser og kroppserfaring. På den måten kan eleven bruke alle tilgjengelige kanaler for å forstå og bli forstått. Lorentzen (2001) sier at det er i samspillet mellom lærer og elev at denne elevgruppen kan bli forstått, og at det mest handler om å bli forstått, og ikke i like stor grad å lære "vår" måte å kommunisere på. Denne elevgruppen lærer ikke språkytringer som de tar med seg mellom skole og hjem. Språkmestringen blir borte

om de ikke møtes av kjente mennesker i elevens nære miljø (Horgen 2006). På skolen og i elevenes hjemmemiljø blir det viktig å skape en kultur hvor omsorgspersoner rundt eleven kommer sammen for å tolke og forstå elevens ytringer (Horgen 2006). Ut fra teorien om denne elevgruppen blir undervisningen i stor grad ivaretatt av alle lærerne som deltok i undersøkelsen.

Selvhjelpsferdigheter blir også beskrevet som grunnleggende ferdigheter hos denne elevgruppen. Det kommer fram at det er svært store individuelle forskjeller på elevene i denne gruppen. Det gjelder alt fra å kunne greie enkelte selvhjelpsferdigheter til selv til å være deltakende for å påvirke egen hverdag. Dette samsvarer med hva Horgen (2006) sier om at eleven skal være deltakende i læresituasjonen.

Grunnleggende ferdigheter i skolefagene som norsk og matematikk finner lærerne det vanskelig å arbeide med for denne elevgruppen. Å kunne uttrykke seg muntlig og kunne lese kan for noen elever i denne elevgruppen trekkes inn som områder som kan arbeides videre med. Kommunikasjon og samspill kan finnes igjen i fagområdet norsk. Det samme gjelder for å kunne regne. Noe av det som det arbeides med innenfor organisering og tallbegrep i fagområdet matematikk kan trekkes med i elevens IOP, men målformuleringen blir individuell. Isnes (2007) sier at skolen har beveget seg fra en fagsentrert læreplan til en læreplan som beskriver hvilken kompetanse elevene skal ha etter endt undervisning. Videre sier Nordahl og Overland (2001) at det skal tas utgangspunkt i kartleggingen av den enkelte elev når opplæringsmålene skal utformes. Når vi tar dette i betraktning kan vi ut fra kartlegging og evaluering av undervisningen, si noe om hvilke områder i fagplanene som er hensiktsmessige og arbeide etter for den enkelte elev.

Svært mye av de digitale ferdighetene hos denne elevgruppen blir av lærerne beskrevet som hjelpemidler, og ikke digitale ferdigheter. Noen få av elevene kan starte en datamaskin, men dette blir betraktet som en egenaktivitet for å kunne starte et data spill eller musikk. Noen kan ha nytte av dataprogram i opplæring av andre ferdigheter. Dette blir ikke betraktet som digitale ferdigheter som det beskrives i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

## 4.4 Bruken av fagplaner og Læringsplakaten i planleggingen av IOP

Mens det i foregående hovedkategori var lagt vekt på lærernes oppfatning av grunnleggende ferdigheter for den aktuelle elevgruppen, skal vi i denne hovedkategorien se nærmere på hvordan lærerne forholder seg til grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet.

### *Fagplaner*

Det var svært få av informantene som ga uttrykk for at de visste hva som stod i fagplanene på de ulike trinnene. Dette ble begrunnet med at deres elever ikke kunne nå noen av målene i fagplanene for 1. Trinn. I forhold til fagplaner er det ingen av lærerne som sier at de bevisst har målområder fra grunnleggende ferdigheter, slik vi finner de i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, i elevenes IOPer. Det er vanlig å ha med kommunikasjon og selvhjelpsferdigheter i IOPen, men det blir ikke bevisst knyttet til Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Det er også vanlig at det er mål for digitale hjelpemidler, men det er ofte som et middel for å nå mål på andre områder. Det gjelder f. eks i kommunikasjon og selvhjelpsferdigheter. Målene i fagplanene blir opplevd å ligge på et for høyt faglig nivå for denne elevgruppen. Dette blir framstilt slik av en lærer:

*Min elev kan ikke nå noen av målene for fagplanene.*

Kompetansemålene i fagplanene blir ikke av noen lærere vurdert som et egnet grunnlag for videre planlegging av IOP.

### ***Læringsplakaten***

Det neste som det ble stilt spørsmål rundt var Læringsplakaten. Her har jeg som nevnt tidligere konsentrert meg om 5 punkter fra den. Lærerne var mer kjent med å bruke Læringsplakaten i planleggingen. Det var mest den de hadde drøftet i personalgruppa. Det kom fram at de hadde lagt vekt på flere enn de fem punktene som jeg på forhånd hadde plukket ut.

Det kom fram av undersøkelsen at i forhold til Læringsplakaten var det mange punkter som var aktuelle for bruk i planleggingen. Mange av punktene var slik at de ikke kan brukes som opplæringsmål, men som mål for et helhetlig opplæringstilbud. Noen av punktene kan og blir brukt i planleggingen av IOPer for elevene. Dette fortalte samtlige lærere som deltok i undersøkelsen.

Jeg hadde som nevnt tidligere på forhånd plukket ut 5 punkter som kunne være aktuelle i planleggingen av IOP, og det siste spørsmålet gikk ut på om det var andre ting som kunne være aktuelle å bruke. Her svarte nesten alle at det var flere punkter enn dem som jeg tok fram, som var drøftet for å bruke i den videre planleggingen av elevenes IOPer.

### ***Samhandling mellom elever***

Alle lærerne forteller at de arbeider med samspill mellom elevene. Elevene deltar i grupper hvor det er tilrettelagt for samspill. Flere av lærerne sier at samspillet mellom elevene er avhengig av at læreren er aktiv og legger til rette for samspill. En lærer forteller om en konkret episode:

*To elever på det laveste utviklingstrinn sitter på hver sin side av bordet, begge får sondeomat. Det er tydelig at de svarer hverandre med lyder. Sympatiserer med hverandre når den ene kommer med klagelyd.*

Det blir også lagt vekt på samhandling mellom elever fra normalskolen og elever fra den forsterkede avdelingen. Noen lærere sier at det var lettere å finne treffpunkter når

elevene gikk i småskolen. En lærer forteller at hun har tatt med samhandling mellom elever i elevens IOP.

### ***Evner og talenter***

Når det gjelder evner og talenter, tenker de fleste lærerne på sterke sider hos elevene. Dette blir lagt spesielt vekt på når det planlegges for IOP. Elevenes sterke side blir vektlagt i alle områder i IOP. De vanligste områdene i IOPene er kommunikasjon, sosialt samspill, selvhjelpsferdigheter, motorikk og kognitive ferdigheter.

Noen lærere sier at når evner og talenter skal utvikles, skal det legges vekt på det eleven liker og som motiverer dem. Lærerne trekker ofte fram musikk, dette er noe som mange av elevene liker, også motoriske aktiviteter blir tatt fram som noe elevene kan ha som evner og talenter. En lærer forteller om en gutt som hadde lært å sykle. Dette ble etter hvert en sterk side for gutten.

Flere av lærerne sier at de bruker elevenes interesser som motivasjonsfaktorer, dette blir det lagt vekt på i IOPen. En lærer forteller:

*Hvis eleven trener og det ikke er så moro, da bruker vi musikk under treningen...*

Flere lærere sier noe om at det som er lystbetont for eleven kan brukes som belønning for god innsats i trening.

### ***Variere og tilpasse undervisningen***

Lærerne forteller om hvordan undervisningen er lagt opp for elevene på den forsterkede avdelingen på skolen. I dette faste nye opplegget ligger det variasjon, og undervisningen er tilpasset den enkelte elev. Elevene har blant annet svømmetilbud, ridning, musikk i gruppe og individuell musikkterapi. Alle har ut fra helse og behov anledning til å være ute i friminutter. Det er også vanlig at elevene har mulighet til å være ute i naturen. Lærerne forteller at elevene har klare mål i forhold til de aktivitetene de deltar på. Noen lærere påpeker at undervisningen må være fastlagt på

forhånd, variasjonen må være lagt inn i tilpasningen på forhånd slik at aktivitetene blir kjente og trygge for elevene. Lærerne forteller at de fleste av elevene reagerer negativt på for store variasjoner, men påpeker at undervisningen er planlagt variert. På denne måten blir det forklart av en lærer:

*Elevene er ikke så glad i variasjon, de er mest glad i trygge rutiner.*

De forskjellige aktivitetene som ovenfor er listet opp, kommer fram i alle målområdene i elevene sine IOPer.

### ***Fremme helse, miljø og trivsel***

På dette området varierte svarene fra lærerne mest. Noen har elever som har svært dårlig helse, det må tas hensyn til helsen kontinuerlig. Mens andre ikke kunne komme på noen tiltak for å fremme helse, miljø og trivsel. Det var ingen som sa noe om at dette punktet ble omtalt i forhold til utformingen av IOP.

### ***Foreldresamarbeid***

Dette er et punkt som ikke er med i elevenes IOP, men alle lærerne forteller om et aktivt foreldresamarbeid. Alle lærerne har daglig kontakt med foreldrene i beskjedbok mellom hjem og skole. Det er mer enn vanlig telefonkontakt med foreldrene. I tillegg til foreldremøter og foreldresamtaler har alle ansvarsgruppemøter hvor det samarbeides med flere instanser. Det er gjennomgående et svært godt samarbeid med hjemmet for denne elevgruppen.

På spørsmål om foreldrene har deltatt i å utforme IOP, sier alle at foreldrene har deltatt i større eller mindre grad. Noen har hatt foreldrene med i hele prosessen ved å utforme en IOP, mens andre har presentert et ferdig produkt for foreldrene som de har undertegnet. Alle lærerne sier at ingen av foreldrene har stilt spørsmål angående Læreplanverket for Kunnskapsløftet. En lærer forteller at det er blitt informert om dette på et foreldremøte, men at det ikke har vært noe spesiell respons på temaet hos foreldrene. En lærer sier:



---

*...ikke i forhold til Kunnskapsløftet, men de er med i forhold til IOP. De blir automatisk med når neste IOP skal lages.*

Lærene fortalte i tillegg at de arbeidet aktivt med å bli kjent med Læringsplakaten for å bruke det i planleggingen av IOP.

### **Drøfting**

Det viser seg at lærerne finner det vanskelig å trekke grunnleggende ferdigheter, slik de er framsatt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, inn i planene for denne elevgruppen. Kompetansemålene i fagplanene vil være for høye for at noen av disse elevene har mulighet til å nå dem. Her kan man kanskje ønske seg en formulering i læreplanverket for Kunnskapsløftet om hvordan lærerne skal forholde seg til en slik problemstilling, dvs. mer konkrete retningslinjer om spesialundervisning (Nilsen 2008).

Det vi kan si med sikkerhet er at eleven ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen som legger vekt på at elevene skal utvikle grunnleggende ferdigheter i alle fag. Opplæringslovens § 5.5 gir anledning til å avvike fra læreplanene. Det kan oppstå tilfeller der det er behov for å gjøre unntak fra læreplanene (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Denne elevgruppen vil på grunnlag av kognitiv fungering og ev. motoriske og somatisk fungering ikke kunne følge målene i læreplanen. På grunnlag av dette vil jeg derfor si at det ikke er nødvendig å følge Læreplanverket for Kunnskapsløftet på dette punktet i planleggingen av IOP for de aller svakest fungerende elevene. Det bør legges vekt på å følge områdene i fagene så langt det er mulig, i samsvar med intensjonene bak Opplæringsloven som sier at IOPen skal relateres til felles læreplaner og til individuelle opplæringsplaner (Nilsen 2004). Dette må derfor vurderes individuelt. Det blir lærerens oppgave i samarbeid med foreldre å avgjøre hva som er hensiktsmessig å ta med av det nasjonale læreplanverket i elevens IOP (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

Det viser seg at det er mulig å bruke flere av punktene i Læringsplakaten i elevenes IOPer. Læringsplakaten inngår i prinsipper for opplæringen, og er en oppsummering av skolens grunnleggende forpliktelser. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet står det at alle elevene skal ha like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og si samarbeid med andre. Det viser seg i denne undersøkelsen at dette prinsippet har vært lagt til grunn for undervisningen fra spesialavdelingenes start på midten av 1990-tallet. Dette er ikke nytt for noen av lærerne. Det som blir nytt for lærerne er at det bevisst skal settes i sammenheng med de nasjonale planene. Det at den individuelle opplæringsplanen skal ta utgangspunkt i den generelle delen av den nasjonale læreplanen er ikke noe nytt. Det kom fram i Departementets kommentar til loven i Ot.prp. nr. 46 1997-1998:170. Denne undersøkelsen tyder på at lærerne ikke har vært bevisst dette perspektivet.

Alle lærerne forteller at elevene samhandler med hverandre. Dette har vært lagt vekt på også i tidligere planer, men det har ikke vært sett i sammenheng med intensjonene i Kunnskapsløftet. Med økt forståelse for Læreplanverket for Kunnskapsløftet blir dette et mer bevisst hensyn i planleggingen fra lærernes side. Den nasjonale læreplanen er i vårt land en ramme for lærernes virksomhet i skolen. Planlegging, tilrettelegging og gjennomføring skal skje innen for den rammen. Det forutsetter at lærerne er i stand til å analysere læreplaner (Engelsen 2007).

Det går fram av svarene til lærerne at de hele tiden har arbeidet med å utvikle evner og talenter hos elevene. Den individuelle kartleggingen har bestått i å ta vare på hele individet og utvikle sterke og svake sider hos eleven, noe som samsvarer med hva Nordahl og Overland (2004) sier om hva som bør kartlegges av elevens styrke og behov. De sier det må legges vekt på hva eleven kan, liker og er interessert i. Videre må man se på hvilke behov eleven har i forhold til de fysiske omgivelsene. På dette punktet har det ikke vært noe bevisst valg i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

I Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) vektlegges det at tilpasset opplæring innebærer ulik behandling og variasjon i art og vanskelighetsgrad. Det innebærer at

undervisningen av denne elevgruppen må tilpasses slik at det vil være mulig å gi en optimal undervisning for elevene. Det ser ut til at alle elevene får en variert og tilpasset undervisning. Undervisningen er på de fleste områder tilpasset denne elevgruppens behov. Skolene ser ut til å ha tilrettelagt læringstilbudet på en slik måte at det samsvarer med intensjonene i Læreplakaten når det gjelder å variere og tilpasse undervisningen. Svarene som lærerne ga om å variere og tilpasse undervisningen var ikke entydige på dette området. Variasjonen i undervisningen var planlagt som rutine på spesialavdelingene. Det viste at lærerne ikke hadde et bevisst forhold til variasjonen, men at den lå i rutinene som lærerne arbeidet etter.

Punktet som svarene sprikte mest på var spørsmålet om å fremme helse, miljø og trivsel. Det virket som om det var vanskelig å skille mellom elevenes behov for gode læreforutsetninger og lærernes egne behov for et godt arbeidsmiljø. Her kunne jeg ane en sammenblanding.

Punktet om samarbeid med foreldrene var noe som opptok lærerne mye. Det viste seg å være et godt samarbeid om elevene. Noen av foreldrene var også aktivt med i å utforme IOPen og bestemme metoder for undervisning. Det var ingen av foreldrene som viste interesse for Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) sier at det er foreldrene har særlig kunnskap om elevens vansker og styrke, muligheter, interesser og behov. Denne kunnskapen er det viktig å bygge videre på når en utformer IOPen. Det generelle inntrykket var at lærerne i undersøkelsen hadde et svært godt foreldresamarbeid, men i forhold til å utforme IOP kunne nok foreldrene blitt trukket mer med.

## 4.5 Planlegging av IOP i forhold til Kunnskapsløftet

Intervjuene til denne undersøkelsen ble utført i mars måned 2008, da hadde lærerne gjort seg ferdig med planleggingen av IOP for inneværende skoleår. Prosessen for å gjøre seg kjent med Kunnskapsløftet hadde for alvor startet etter planleggingen av forrige IOP. Utover våren blir IOPen for inneværende skoleår evaluert, og planlegging

av neste skoleårs IOP starter. Det var på dette tidspunktet at jeg kom og stilte spørsmålene i denne undersøkelsen.

### ***Fram i tid***

Det å ta hensyn til Kunnskapsløftet når lærerne utformer IOP er noe som bare noen få har gjort i de tidligere IOPer. Alle lærerne sier at det ligger fram i tid. Noen sier at de ikke kjenner Kunnskapsløftet godt nok til å bruke det i planleggingen av elevenes IOP, og er usikker på hvordan de kan bruke det i neste IOP. Alle lærerne har tro på at den kunnskapen som de får ved å ha fokus på temaet skal hjelpe dem i gang med å kunne bruke dette i videre planlegging. En lærer sier:

*..... har ikke tenkt Kunnskapsløftet i planleggingen av IOP til nå, men ved neste IOP skal det komme med.*

Alle lærerne har formeninger om hvordan de tenker å arbeide med IOP i forhold til Kunnskapsløftet ved neste skoleår. Flere sier at de vil bruke områdene i grunnleggende ferdigheter tilpasset de fagområdene som kan være aktuelle for den enkelte elev. Her var variasjonen mellom aktuelle elever stor. Nesten alle lærerne følte at de ikke kunne bruke noen av målene i fagplanene.

De fleste av lærerne uttrykker at de er i startfasen med å bli kjent med Kunnskapsløftet. Det kunne på noen av informantene virke som om noen hadde arbeidet lenge med temaet, men det kom tydelig fram på alle intervjuene at det for alvor ble med i elevenes IOPer til neste skoleår (2008/2009). En lærer sier f. eks:

*Vi har egentlig ikke startet ordenlig, vi er på en måte i startfasen.*

Ved oppfølgingsspørsmål kom det fram at når noen ga uttrykk for at de hadde arbeidet lenge med temaet, viste det seg at de hadde en introduksjonsdel med i IOPene fra L97. Dette var hentet fra den generelle delen av L97, og den er som kjent lik den for Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

---

### ***Oppfølging av generell del***

Det kommer fram under intervjuene med de fleste lærerne at de er interessert i å arbeide med Kunnskapsløftet i planleggingen. Lærerne viser entusiasme og engasjement i forhold til temaet. Noen synes det er vanskelig å tilpasse det for sin elev, fordi elevens behov for undervisning avviker sterkt fra det som er vanlig å tenke når vi tenker på undervisning. Det alle lærerne sier noe om er at de ønsker å bruke Kunnskapsløftet når de lager IOP. Noen lærere nevner at det er den generelle delen av Kunnskapsløftet som det blir aktuelt å bruke. En lærer sier:

*Det er den generelle delen som vi kan planlegge etter.*

Noen lærere forteller også at de ikke har tenkt på Kunnskapsløftet eller sentrale planer tidligere når de har planlagt IOPer, men etter at temaet ble satt på dagsorden har det fattet interesse, og de synes at det virker som om det kan bli spennende å arbeide etter.

### ***Forskjellene mellom elevens behov og Kunnskapsløftets føringer***

Alle lærerne som var med i undersøkelsen uttrykker at de er trygge på hva som er behovet for denne elevgruppen, og hvordan den individuelle undervisningen skal legges opp. Usikkerheten hos lærerne dreier seg om hvordan de skal tolke Kunnskapsløftet i forhold til denne elevgruppen. Lærerne forteller at måten de arbeider etter for å finne sammenhengen mellom Kunnskapsløftet og sin elevgruppe, er at de vil gjøre seg kjent med planverket. Noen av lærerne forteller at det ikke er så mye som behøver å endres i forhold til tidligere planer. Mye av det som har vært arbeidet med tidligere samsvarer med den generelle delen Læreplanveket for Kunnskapsløftet. Slik blir det forklart av en lærer:

*Det vi ser nå er jo at vi har allerede tilpassa oss Kunnskapsløftet, fordi vi jobber slik som vi gjør.....*

Lærerne antar at de vil finne noe i planverket som stemmer med hvordan de allerede har arbeidet med denne elevgruppen. Det gis også uttrykk for at det er vanskelig å

tilpasse undervisningen til et planverk som ikke sier noe spesifikt om den aktuelle elevgruppen. Det uttrykkes et ønske om at også denne elevgruppen blir inkludert i planlegging av sentrale planer ved en senere anledning.

### ***Drøfting***

I følge opplæringslovens § 5.1 som sier at dersom eleven ikke har tilstrekkelig utbytte av undervisningen har eleven krav på spesialundervisning. Det har tidligere vært nevnt at alle elevene som undersøkelsen handler om har rett til spesialundervisning. Forskriftene til loven sier at der hvor undervisningen avviker fra trinnets plan skal eleven ha en IOP. Videre er det klart i loven at en elev som har innvilget spesialundervisning skal ha IOP. Aarnes (2000) sier at IOP er et lovfestet begrep i norsk skole. Alle lærerne som var med i undersøkelsen var sikre i forhold til at elevene skal ha IOP. Hvordan IOP skal være individuelt tilpasset eleven var godt ivarettatt, men lærerne var usikre i forhold til hvordan IOPen skulle henge sammen med trinnets plan og sentrale planer. Ved utforming av IOP skal skolen ta hensyn til elevens forutsetninger og til felles mål for opplæringen ut fra læreplaner på et høyere nivå (Nilsen 2004).

Utgangspunktet for grunnskolen er at opplæringen skal tilpasses alle elever og at den skal være tilrettelagt for å inkludere alle elever uansett funksjonshemning (NOU 2003: 16). I denne undersøkelsen kom det fram at forskjellene i undervisningsmetodikken for vanlige elever og elever med multifunksjonshemning var svært stor, og det resulterte i at inkludering ble svært utfordrende. Elevene i undersøkelsen var en del av miljøet i skolen. I NOU 2003: 16 kommer det fram at alle elever uansett funksjonshemning skal være en del av miljøet i skolen. Det kom også fram i undersøkelsen at det var læreren som måtte være bindeleddet for at elevene fra spesialavdelingen skulle kunne ha samspill med elever fra skolen for øvrig. Det at avstanden i forutsetningene er så store, gjør det vanskelig å finne sammenhenger med trinnets plan og den individuelle opplæringsplanen for den enkelte elev.

For å kunne lage IOPer for elever med multifunksjonshemning på et tidlig utviklingstrinn må lærerne ha gode kunnskaper om den enkelte elev. Den kunnskapen får læreren gjennom kartlegging av eleven. Ved å benytte seg av Nordahl og Overland (2004) modell for kartlegging vil læreren få god oversikt over elevens læreforutsetninger. Gjennom denne modellen vil både sterke og svake sider hos eleven være grundig kartlagt, også ressurs- og rammefaktorer vil være kartlagt. Det kommer ikke fram noe i undersøkelsen som sier at lærerne er usikre i forhold til kartlegging.

Læreren må også ha kunnskap om temaet multifunksjonshemning, og hvordan elever med så store funksjonshemninger vil kunne utvikle seg. Det går fram av undersøkelsen at de lærerne som deltok var sterke på dette området. Lærerne forteller om hvordan de legger opp undervisningen i forhold til kommunikasjon, samspill, selvhjelpsferdigheter og motorisk trening. Det kommer fram at de viktigste områdene å arbeide med for denne elevgruppen er kommunikasjon, sosialt samspill og fysisk aktivitet for å opprettholde god helse hos eleven. Dette samsvarer med Horgen (2006) og Lorentzen (2001), som sier at kommunikasjon med multifunksjonshemmede går ut på at læreren må tolke å forstå de signalene som eleven sender. Også Fröhlich (1995) teori om arbeid med multifunksjonshemning går ut på at kommunikasjon med denne gruppen beskrives som en holdning, en positiv måte å møte elevene på. Under intervjuene kom det spesielt godt fram at lærerne viste den holdningen til undervisningen som er beskrevet i kapittel 2.0.

Det å ha noe kjennskap til læreplanteori vil også være viktig for hvordan en IOP skal utformes. Når det gjelder hvordan lærerne oppfatter Læreplanverket for Kunnskapsløftet, vil det være et viktig mellomledd mellom den formelle læreplanen og den IOPen som læreren utformer (Goodlad 1979). Lærerens forståelse av Læreplanverket for Kunnskapsløftet blir viktig i forhold til hva lærerne gjør i praksis. Det kommer fram i undersøkelsen at lærerne er usikre i tolkningen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet i forhold til denne elevgruppen. Lærerne har ikke tidligere brukt Læreplanverket for Kunnskapsløftet i sin planlegging av IOP. Engelsen (2007) sier at

å tilrettelegge for undervisning som er tilpasset den enkelte elevs behov og forutsetninger, og samtidig være innenfor læreplanens retningslinjer, er en oppgave for læreren. Lærerne var tidligere ikke klar over denne oppgaven. De ble først klar over dette etter at de hadde begynt å arbeide med temaet. Dette er noe de ønsker å gjøre noe med. De forteller at de er i gang, og at Læreplanverket for Kunnskapsløftet kommer til å gjenspeiles i kommende IOPer for elevene.

I tillegg må læreren ha kunnskap om hva lover og forskrifter sier om hva en IOP skal inneholde. Lærerne forteller at det er den generelle delen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet som ser ut til å være aktuell å bruke i planlegging av IOP. Dette samsvarer med Departementets kommentar til loven som sier at den individuelle opplæringsplanen må ta utgangspunkt i blant annet den generelle delen av det nasjonale læreplanverket (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).



## 5. Oppsummering, konklusjon og implikasjoner

I dette kapitlet blir det trukket noen konklusjoner av de funnene som har vært gjort. Videre blir det drøftet praktisk pedagogiske implikasjoner og forskningsmessige implikasjoner.

### 5.1 Oppsummering

Da jeg startet med denne oppgaven var ikke temaet ” Kunnskapsløftet i forhold til multifunksjonshemmede elever” vanlig å drøfte blant lærere for den aktuelle elevgruppen. Det har vært en utvikling i de sørlige kommunene i fylket der jeg har gjort undersøkelsen min, at Læreplanveket for kunnskapsløftet skal knyttes opp mot spesialundervisning og dermed trekkes inn i IOP for alle elever som mottar spesialundervisning.

Som nevnt innledningsvis er det tatt utgangspunkt i to ganske likt organiserte skoler for å besvare spørsmålene for undersøkelsen. I de nærliggende kommunene i dette fylket er det vanlig å tilrettelegge for spesialundervisning for sterkt funksjonshemmede elever ved forsterkede avdelinger tilknyttet normalskolen. Det blir fra kommunalt hold begrunnet med at ved å samle den spesifikke kompetansen som denne faggruppen besitter, oppnår man best mulig spesialpedagogisk utvikling. Dette vil ikke være realiteten for små kommuner. Jeg har i mitt utvalg 6 informanter som har erfaring fra den overnevnte tilretteleggingen. Det har nok følger for svarene at de 6 informantene ikke er typiske lærere for denne elevgruppen når vi ser på hele landet. Et av kriteriene i utvalget var at lærerne skulle ha spesialpedagogisk tilleggstudning. Det gjorde nok sitt til at alle lærerne var trygge i forhold til sin undervisning av den aktuelle elevgruppen.

*Den første hovedkategorien* gikk ut på prosessen for å forstå Kunnskapsløftet. Her hadde det først kommet noen føringer fra kommunalt hold om at Læreplanverket for kunnskapsløftet skulle følges uansett hvor stort avvik det var i læreforutsetningene

hos elevene. Det resulterte i at ledelsen iverksatte en prosess for å imøtekomme kravet fra sentralt hold. Det ble da satt i gang en debatt blant lærerne om hvordan de skulle møte denne utfordringen. Det viste seg ganske fort at lærerne trengte mer kunnskap om temaet. Ledelsen tok derfor initiativ til at lærerne fikk kurs og veiledning utenfra. Før denne prosessen startet hadde lærerne lite kunnskap om temaet, det ble vekket en interesse, og lærerne fikk hevet sin kompetanse på området.

*Den andre hovedkategorien* gikk ut på hvordan lærerne i undersøkelsen vurderer grunnleggende ferdigheter for den aktuelle elevgruppen. Lærerne tolker grunnleggende ferdigheter for denne elevgruppen som kommunikasjon og samspill. De ser på grunnleggende ferdigheter slik som det er framstilt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet og målene der som uoppnåelige for denne elevgruppen, men det er noen fagområder som noen av elevene kan arbeide etter med individuelle målsetninger.

*Den tredje hovedkategorien* var bruken av fagplaner og Læringsplakaten i planleggingen av IOP. Her var lærerne enige om at det var svært vanskelig å bruke fagplaner slik som de står i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Kompetansemålene for fagplanene er for høye for at noen av elevene undersøkelsen handler om kan nå dem. I forhold til Læringsplakaten var det flere av punktene som kunne brukes i planleggingen av IOP. Mange av punktene som er i Læringsplakaten vil bli tatt hensyn til i tilretteleggingen av undervisningen, men kan ikke komme med som opplæringsmål for eleven.

*Den fjerde hovedkategorien* var planlegging av IOP i forhold til Kunnskapsløftet. Det kom fram i undersøkelsen at lærerne ikke har erfaring med å tilpasse Læreplanverket for Kunnskapsløftet til elevens IOP. Dette er noe som ligger fram i tid. Lærerne var i full gang med kompetanseheving og drøfting rundt temaet. Lærerne viste interesse for temaet. Lærerne var opptatt av at elevene de arbeidet med skulle regnes med i begrepet "alle elever" som det står i intensjonene for Kunnskapsløftet.

*"Alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet. Norsk skole er en inkluderende skole der*

---

*det skal være plass for alle. Alle skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner. Kunnskapsløftet skal bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever og legge økt vekt på læring”( Kunnskapsdepartementet 2006b)*

Lærerne ville arbeide for at denne elevgruppen på best mulig måte skal inkluderes i fellesskapet. Lærerne ønsker også at denne elevgruppen blir inkludert i planlegging av sentrale planer ved en senere anledning.

## 5.2 Konklusjon

I denne oppgaven var hovedproblemstillingen todelt:

- Hvordan utvikler lærerne forståelse for Læreplanverket for Kunnskapsløftet
- Hva gjør lærerne for å tilpasse elevenes IOP til Kunnskapsløftet

Ut fra en samlet vurdering av resultatene i min undersøkelse, går det fram at samtlige lærere som deltok i undersøkelsen var trygge og kunnskapsrike når det gjelder kartlegging av elevens individuelle behov, og kompetente til å skrive IOP ut fra kartleggingen av elevens læreforutsetninger. Det som lærerne hadde vansker med var å skape gode forbindelser mellom Kunnskapsløftet og elevenes behov. Lærerne hadde ikke tradisjon for å integrere nasjonale planverk i elevenes IOPer. Dette ser ut til å være en svært stor utfordring for lærere som jobber med elever med multifunksjonshemming på et tidlig utviklingstrinn. Det er vanskelig for lærerne å se at de retningslinjer som Læreplanverket for Kunnskapsløftet gir, og spesielt de retningslinjer som leses ut av fagplanene, er relevante for denne elevgruppen. Det kan med andre ord sies, at det er vanskelig å forstå at Kunnskapsløftet er et Læreplanverk som også gjelder for elever med multifunksjonshemming. En kan derfor stille spørsmål ved hvor vidt det sentralt fastsatte Læreplanverket er en læreplan for alle.

Da Kunnskapsløftet ble introdusert ble det ikke tatt i bruk på samme måte som skolen for øvrig, men ved at lederne stilte konkrete krav til at Læreplanverket for Kunnskapsløftet skulle legges til grunn for framtidige IOPer, ble det satt i gang en prosess for å øke kompetansen hos lærerne. Dersom ikke ledelsen hadde stilt krav om

at Læreplanverket for Kunnskapsløftet skulle brukes i planleggingen av elevens IOP, ville ikke lærerne på egenhånd tatt det i bruk.

For at lærerne skulle kunne bruke Læreplanverket, var det nødvendig å tilføre ny kompetanse. Ledelsen ved de to skolene tok initiativ slik at lærerne fikk økt kompetanse på området. Lærerne viste først en reservert holdning til temaet, men etter hvert som de fikk økt kompetanse på området ble det vekket en positiv interesse for temaet.

Den spesialpedagogiske kunnskapen var stor hos alle informantene, men kunnskapen på læreplanteori var mer sporadisk. I evalueringen av L 97 ble det påpekt at et av de største forbedringspotensialene lå i en bedre kompetanse i læreplananalyse og planlegging av direkte læringsutbytte hos elevene (Bjørnsrud 2005).

### 5.3 Implikasjoner

Høy kompetanse på det spesialpedagogiske feltet sammen med kompetanse på læreplananalyse er viktig for at lærerne skal være i stand til å bruke nasjonale læreplanverk i planleggingen og gjennomføringen av elevenes IOPer. Det vil også være viktig at lærerne finner igjen elevgruppen som trenger spesialundervisning igjen i det nasjonale læreplanverket, og at det sier noe om hvordan opplæringen for denne elevgruppen bør utformes.

I framtidige nasjonale planer er det nødvendig at de spesielle behovene til elever med store og sammensatte funksjonshemninger blir nedfelt og synliggjort. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet er ikke spesialundervisning nevnt i generell del. I del to, Prinsipper for opplæringen er spesialundervisning bare nevnt med en setning (Nilsen 2008). Når dette gjelder spesialundervisning vil denne elevgruppen bare være en liten del av alle elever som får denne type undervisning, men likevel er det en elevgruppe som finnes i dagens skole. Det er også en elevgruppe som trenger omfattende tilpassninger og krever store ressurser for å kunne ha utbytte av undervisningen.

### 5.3.1 Praktisk – pedagogiske implikasjoner

Dersom lærene skal utvikle bedre kompetanse i læreplananalyse i forhold til spesialundervisning, blir det viktig å fokusere på mer kunnskap og informasjon om læreplaner. Det er også viktig at det blir stilt krav fra ledelsen om at læreplaner skal følges. Lærere må få informasjon om hva som forventes av dem på dette området.

Det er laget nasjonale planverk som alle elever i grunnskolen i utgangspunktet skal følge, og derfor blir det viktig at alle elever får vilkår som gjør det mulig å følge læreplanverket så langt det lar seg gjøre. Videre blir det viktig at myndighetene som utarbeider det nasjonale læreplanverket er klar over at også denne elevgruppen finnes i norsk skole. Selv om denne elevgruppen avviker svært mye fra den ”vanlige elevgruppen” skal også elever med omfattende funksjonshemninger være inkludert i skolen. Det blir derfor viktigere at de også nevnes i det nasjonale læreplanverket for å kunne få til slik inkludering.

Dette er nok en elevgruppe som kan sprengre noen grenser når det gjelder inkludering i ”normalskolen”. Det vil være en stor utfordring for mange kommuner å få til en god inkludering. Inkludering innebærer at alle elevene erfarer tilhørighet til et lærerikt fellesskap (Håstein og Werner 2005). Dette gjelder for alle elever uansett funksjonsvanske. Ordinær skole skal så langt som mulig møte utfordringene for å utforme en skole som skal inkludere alle elever.

### 5.3.2 Forskningsmessige implikasjoner

I tiden fremover blir det interessant å se hvordan utviklingen for denne elevgruppen blir i forhold til inkludering i skoleverket. Det at elevgruppen er en del av normalskolen er relativt nytt i skolehistorisk sammenheng, og det er derfor liten forskning på nasjonale læreplaner i forhold til elever med stor og sammensatte funksjonshemninger. Det blir interessant å se hvordan undervisningen av denne elevgruppen vil utvikle seg i normalskolen. Det bør derfor forskes på læringsutbytte og inkludering av denne elevgruppen i tiden framover.

Det vil også være en interessant forskningsoppgave å følge opp hvordan utviklingen med hensyn til å tilpasse det nasjonale læreplanverket for denne elevgruppen utvikler seg. Det er fra Torshov kompetansesenter satt i gang en kursrekke om temaet, og det vil vært interessant å se på hvordan lærerne som har fått deltatt på kursene har anvendt den nye kunnskapen om temaet i praksis.

En annen interessant forskningsoppgave vil være å se på hvordan elevene selv opplever sin skolehverdag. Hvordan er trivselen for denne elevgruppen i skolen? Tangen (2008) har forsket på skolelivskvalitet i videregående opplæring, Kan dette også gjøres i grunnskolen og for elever med multifunksjonshemming på et tidlig utviklingstrinn?

---

## Kildeliste

Bachmann, Kari og Haug, Peder (2006): Forskningsrapport nr 62; ”Forskning om tilpasset opplæring”. Høgskulen i Volda – Møreforskning Volda

Befring, Edvard (2007): ”Forskningsmetode med etikk og statistikk”. Oslo: Det Norske Samlaget.

Bishop, Dorothy & Mogford, Kay (2004): ”Language development in exceptional circumstances”. CPI Bath.

Bjørnsrud, Halvor (2005): ”Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid”. Oslo: Gyldendals forlag.

Dale, Erling Lars og Wærness, Jarl Inge (2007): ”Tilpasset opplæring og Kunnskapsløftet”. I: På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer. Halvard Hølleland (red.) Oslo: Cappelens forlag.

Dalen, Monika (2004): Intervju som forskningsmetode, en kvalitativ tilnærming. Oslo: Universitetsforlaget.

Dyste, Olga (2007): ”Læring og læringsformer i Kunnskapsløftet”. I: På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer. Halvard Hølleland (red.) Oslo: Cappelens forlag.

Engelsen, Britt Ulstrup (2007): ”Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan og hvorfor? Revidert mot L06: Læreplan for Kunnskapsløftet”. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Forskningsetiske komiteer (2006): Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH). Oslo: Zoom Grafisk.

Fröhlich, Andreas (1995): ”Basal Stimulering for mennesker med multifunksjonshemming”. Ad Notam Gyldendal.

Gjærum, Bente (1993): "Psykisk utviklingshemning. Mental retardasjon". I: Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrologisk perspektiv. Bente Gjærum og Bjørn Ellertsen (red.) Oslo: Universitetsforlaget.

Gunnestad, Arve (1994): "Spesialpedagogisk Læreplanarbeid". Oslo: Grunnskolerådet. Universitetsforlaget.

Horgen, Turid (2006): "Det nære språket. Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemning". Oslo: Universitetsforlaget.

Horgen, Turid (2002): "Elever med svært store og sammensatte lærevansker". Artikkel, Torshov Kompetansesenter.

Horgen, Turid (2001): "Er datamaskin noe for Tove?".  
[www.statped.no/nyUpload/datamaskinogtove](http://www.statped.no/nyUpload/datamaskinogtove).

Horgen, Turid (1997): "Kommunikasjon og multifunksjonshemming. Om grunnleggende forutsetninger for kommunikasjon". Artikkel Torhov Kompetansesenter.

Hølleland, Halvard (2007): "Innføring i Kunnskapsløftet". I: På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer. Halvard Hølleland (red.) Oslo: Cappelens forlag.

Håstein, Hallvard og Werner, Sidsel (2005): "Spesialpedagogikk i en inkluderende skole". I: Spesialpedagogikk. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). Oslo: Cappelens forlag.

Isnes, Anders (2007): "Læreplanverket i Kunnskapsløftet". I: På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer. Halvard Hølleland (red.) Oslo: Cappelens forlag.

Kunnskapsdepartementet (2006 a): "Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006". Oslo Utdanningsdirektoratet.



---

Kunnskapsdepartementet (2006 b):

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/andre/Kunnskapsloftet/Hva-er-Kunnskapsloftet.html?id=86769>

Kvale, Steinar (2006): "Det kvalitative forskningsintervju". Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Lorentzen, Per (2001): "Uvanlige barns språk". Oslo: Universitetsforlaget.

Nilsen, Sven (2004): "Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset opplæring" I: Spesialpedagogikk. Edvard Befring og Reidun Tangen (red). Oslo: Cappelens Forlag.

NOU (2003:16) "I første rekke. 9 En tilpasset opplæring for alle. [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no) lest 19.02.2008.

Opdahl, Liv Randi og Berit Rognhaug (2003): "Utviklingshemming". I: Spesialpedagogikk. Edvard Befring og Reidun Tangen (red). Oslo: Cappelens Forlag.

Rye, Henning (1993): Tidlig hjelp til bedre samspill. Nye metoder og nye muligheter". Oslo: Universitetsforlaget.

St.meld. nr. 30 (2003 – 2004): "Kultur for læring". 8 Likeverdig og inkluderende opplæring. [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no) lest 19.02.2008

Søby, Morten (2007): " Digital kompetanse – fra utdanningspolitikk til pedagogikk?". I: På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer. Halvard Hølleland (red.) Oslo: Cappelens forlag.

Tangen, Reidun (2008): "Skolelivskvalitet, elevkår og frafall i videregående opplæring". I: Spesialpedagogikk. Edvard Befring og Reidun Tangen (red). Oslo: Cappelens forlag.

Ulleberg, Inger (2004): "Kommunikasjon og veiledning". Oslo: Universitetsforlaget.

Wormnæs, Odd (2007): Om forståelse, tolkning og hermeneutikk". I:  
Spesialpedagogikk SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk. Oslo:  
Universitetet

## Vedlegg 1

### *Intervjuguide*

#### Introduksjonsspørsmål

1. Hvor lenge har du arbeidet med denne gruppen elever?

*I denne kommunen er det lagt føringer som stiller krav til at Lærerplanverket for Kunnskapsløftet skal følges i utarbeidingen av IOP er for alle elevene i grunnskolen.*

1. Har dere diskutert Kunnskapsløftet i personalgruppa?

2. Kan du si noe om hvordan denne prosessen har vært?

3. På hvilken måte har Kunnskapsløftet vært sentral i planleggingen av undervisningsopplegget?

4. Hvilke deler av Kunnskapsløftet har vært brukt i forhold til planleggingen av IOP er?

5. Har foreldrene vært med i planleggingen?

6. Ser du noen andre deler av Kunnskapsløftet som burde vært sentral i planleggingen.

*Det står i Kunnskapsløftet at alle elever skal få mulighet til å utvikle sine grunnleggende ferdigheter.*

1. Hva mener du er grunnleggende ferdigheter for denne elevgruppen?

2. Noen av elevene kan forstå enkelte bilder og pictogrammer, hva mener du i forhold til det å kunne lese.

3. Det er ganske vanlig at elevene bruker brytere i kommunikasjonen, hva mener du, kan brytere defineres som digitale hjelpemidler?

4. Har dere jobbet konkret med rom og retning for noen av elevene?
5. Er det andre ting som du vil peke på som kan bidra til å utvikle grunnleggende ferdigheter?

*Elevmedvirkning og samarbeid med hjemmet er viktige prinsipper for opplæringen ifølge Lærerplanverket for Kunnskapsløftet. Læringsplakaten inngår i prinsippene og er en oppsummering av skolens og lærestedets grunnleggende forpliktelser.*

1. Ser du på det som mulig at noen av disse elevene kan samhandle med andre, og i tilfelle hvordan?
2. Hvilke evner og talenter kan det være mulig å utvikle hos denne gruppen?
3. Har du gjort noe, og ev. hva har du gjort for å tilpasse og variere undervisningen?
4. Hva har dere gjort noe konkret i læringsmiljøet for å fremme helse, trivsel og læring?
5. Hvordan har dere lagt til rette for samarbeid med hjemmet?
6. Er det andre sentrale ting som bør legges vekt på i forhold til prinsippene i Læringsplakaten?

## Vedlegg 2

### *Brev til lærerne*

Til lærere ved .....skole.

Jeg studerer 2. året på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og er nå i gang med masteroppgave i spesialpedagogikk. Temaet for oppgaven er Kunnskapsløftet for alle.

Min problemstilling er: Hva gjør Lærerne til elever med multifunksjonshemming på et tidlig utviklingstrinn, for å tilpasse elevenes individuelle opplæringsplaner til Kunnskapsløftet?

Følgende problemstillinger vil danne grunnlag for intervjuet:

Hva mener lærerne er sentralt i Kunnskapsløftet i forhold til denne elevgruppens opplæring?

Hvordan forstår lærerne at denne elevgruppen får utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse?

Hvordan oppfatter lærerne at læringsplakaten i Kunnskapsløftet kan brukes i forhold til denne elevgruppen?

Det legges vekt på at informanten skal føle seg fri til å si hva han/hun tenker og erfarer omkring temaet. For å sikre informantens anonymitet blir intervjuene anonymisert. Det vil bli brukt båndopptaker for å kunne gjengi opplysningene korrekt, det vil også bli aktuelt å gjøre notater underveis i intervjuet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Kun undertegnede har tilgang til intervjuene. Opptakene av intervjuene slettes når oppgaven er ferdig, innen sommeren 2008. Det er frivillig å være med og informanten har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte

begrunne dette nærmere. Dersom informanten trekker seg vil alle innsamlede data om han/hun bli slettet.

Dersom det er noe som er uklart kan jeg treffes på telefon privat xx xx xx. mob xx xx xx eller e-post Det er også mulig å kontakte min veileder Svein Nilsen ved Institutt for Spesialpedagogikk på telefonnummer xx xx xx.

Studien meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S, Personvernombudet for forskning.

Dersom du er positiv til å være med på intervjuet skriver du under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg snarest mulig.

Hilsen May-Tove Pedersen

-----

#### SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om masteroppgaveprosjektet Kunnskapsløftet i forhold til elever med multifunksjonshemming, og ønsker å delta på intervju.

Signatur ..... Telefonnummer.....

Skole .....

## Vedlegg 3

### *Brev til inspektørene*

Til inspektør ved .....skole.

Jeg studerer 2. året på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og er nå i gang med masteroppgave i spesialpedagogikk. Temaet for oppgaven er Kunnskapsløftet for alle.

Jeg har vært i telefonkontakt med rektor ved deres skole, rektor har samtykket til at skolens lærere kan delta i prosjektet, dersom de sier seg villige til det.

Jeg anmoder med dette om å ta kontakt med, og forespørre tre lærere fra deres skole som kan delta i undersøkelsen. I valg av lærere ber jeg om at det legges vekt på følgende:

Lærer bør ha spes.ped.utdanning

Lærerne må ha erfaring med elever med multifunksjonshemning.

Min problemstilling er: Hva gjør Lærerne til elever med multifunksjonshemning på et tidlig utviklingstrinn, for å tilpasse elevenes individuelle opplæringsplaner til Kunnskapsløftet?

Følgende problemstillinger vil danne grunnlag for intervjuet:

Hva mener lærerne er sentralt i Kunnskapsløftet i forhold til denne elevgruppens opplæring?

Hvordan forstår lærerne at denne elevgruppen får utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse?

Hvordan oppfatter lærerne at Læringsplakaten i Kunnskapsløftet kan brukes i forhold til denne elevgruppen?

Det legges vekt på at informanten skal føle seg fri til å si hva han/hun tenker og erfarer omkring temaet. For å sikre informantens anonymitet blir intervjuene anonymisert. Det vil bli brukt båndopptaker for å kunne gjengi opplysningene korrekt, det vil også bli aktuelt å gjøre notater underveis i intervjuet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Kun undertegnede har tilgang til intervjuene. Opptakene av intervjuene slettes når oppgaven er ferdig, innen sommeren 2008. Det er frivillig å være med og informanten har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom informanten trekker seg vil alle innsamlede data om han/hun bli slettet.

Dersom det er noe som er uklart kan jeg treffes på telefon privat xx xx xx. mob xx xx xx eller e-post xxxx Det er også mulig å kontakte min veileder Svein Nilsen ved Institutt for Spesialpedagogikk på telefonnummer xx xx xx .

Studien meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S, Personvernombudet for forskning.

Hilsen May-Tove Pedersen



## Vedlegg 4

*Svar på søknad til NSD*

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Sven Nilsen  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 09.04.2008

Vår ref: 18686 / 2 / KH

Deres dato:

Deres ref:

**TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.02.2008. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 09.04.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

18686	<i>Kunnskapsløftet for elever med multifunksjonshemming på et tidlig utviklingstrinn</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Sven Nilsen</i>
Student	<i>May-Tove Pedersen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

✓ Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: May-Tove Pedersen, Bjørnliveien 1, 1739 BORGENHAUGEN

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

18686

Ombudet kan ikke se at det foretas behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten.

Det legges til grunn at opptak ikke behandles på pc samt at opplysninger anonymiseres ved transkribering ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Det vil ikke finnes en Koblingsnøkkel/navneliste som kobler transkripsjoner til informant, og skriftlige samtykker vil ikke kunne kobles til datamaterialet, jf. telefonsamtale med student 09.04.08.

Det forutsettes at det ikke innhentes opplysninger om enkeltelever og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling som finner sted.